Sofyan Salam

BASIS PENDIDIKAN SENI RUPA

Sofyan Salam

BASIS PENDIDIKAN SENI RUPA

Badan Penerbit UNM
Kerjasama Universitas Negeri Makassar & Asosiasi Pendidik Seni Indonesia
2023

BASIS PENDIDIKAN SENI RUPA
Hak Cipta @2023 oleh penulis
dan para illustrator.
Hak cipta dilindungi Undang-undang

Penulis: Sofyan Salam
Desain sampul: Sofyan Salam dan Irfan Arifin
Tata letak: Sofyan Salam

Cetakan 2
Oktober 2023

Penerbit:
Badan Penerbit UNM
Universitas Negeri Makassar
Kampus Gunung Sari Baru
Jalan Raya Pendidikan Makassar, 90222
Email: badanpenerbitunm@gmail.com
Anggota IKAPI No. 011/SSL/2010
Anggota APPTI No. 093/KTA/APPTI/X/2015

Percetakan:
Percetakan MEDIA SEMBILAN SEMBILAN
Kompleks Minasa Upa F 10 No. 1, Kec. Rappocini,
Makassar, 90221
Email: mediasembilansembilan@gmail.com
Telp. 0822 9334 9570

Dilarang memperbanyak buku ini dalam bentuk apapun tanpa izin tertulis dari penerbit.

Halaman: vi + 234
Ukuran: 20 x 27 cm
ISBN: 978-623-387-197-6

KATA PENGANTAR

Syukur Alhamdulillah, buku *Basis Pendidikan Seni Rupa* ini dapat diterbitkan sebagaimana dihasratkan. Buku ini saya kembangkan dari berbagai bahan bacaan, yang saya susun saat mengampu beberapa mata kuliah pada Program Studi Pendidikan Seni Pascasarjana Universitas Negeri Semarang dan Universitas Negeri Makassar.

Sebagaimana asal-muasalnya, buku ini saya niatkan sebagai bahan bacaan bagi mahasiswa pascasarjana pada Program Studi Pendidikan Seni untuk membangun pemahaman komprehensif tentang pendidikan seni rupa. Pendidikan seni rupa sebagai upaya pemberian pengalaman estetis yang bermakna, perlu dipahami esensi, latar, dan pemikiran filosofis yang mendasarinya. Saya menyadari, bahwa tidak semua mahasiswa peserta pendidikan pascasarjana pada Program Studi Pendidikan Seni, menempuh program pendidikan sarjana yang linear. Dalam konteks inilah, buku ini hadir.

Terima kasih yang tulus saya haturkan kepada banyak pihak, lembaga dan perorangan, yang telah memberikan bantuannya sehingga buku ini dapat terwujud. Secara khusus, saya menyampaikan terima kasih kepada: (1) Universitas Negeri Makassar dan Asosiasi Pendidik Seni Indonesia yang telah menerbitkan buku ini. (2) Dekan dan dosen dalam lingkungan Fakultas Seni dan Desain UNM atas dukungan yang diberikan. (3) Rekan dosen Program Studi Pendidikan Seni Rupa dari berbagai universitas di seluruh Indonesia yang telah menyuplai data berupa tulisan dan foto; dan (4) Penyedia karya ilustrasi berstatus *public domain* yang karya ilustrasinya saya gunakan pada buku ini.

Terakhir, tetapi tidak kalah penting, saya mengucapkan terima kasih yang tulus kepada isteri, anak, dan cucu, penyejuk hati yang memungkinkan saya menyusun tulisan ini dengan penuh gairah.

Makassar, 24 Oktober 2023

Sofyan Salam

DAFTAR ISI

Halaman Sampul i

KATA PENGANTAR iii

DAFTAR ISI v

ESENSI 1

A. Pengertian Pendidikan Seni Rupa, 3
B. Keunikan Pendidikan Seni Rupa, 7
C. Kebermaknaan Pendidikan Seni Rupa, 18
D. Beberapa Istilah Khusus, 20

KONTEKS 27

A. Konteks Global, 29
B. Konteks Lokal, 64

FILOSOFI 109

A. Filosofi sebagai Perspektif, 111
B. Filosofi Pendidikan Seni Rupa yang Berorientasi ke Peserta Didik, 113
C. Filosofi Pendidikan Seni Rupa yang Berorientasi ke Disiplin Ilmu, 128
D. Filosofi Pendidikan Seni Rupa yang Berorientasi ke Konteks, 145

GLOSARIUM 213

INDEKS 225

REFERENSI 227

TENTANG PENULIS 233

1

ESENSI

Sebagai sebuah kegiatan pendidikan, *pendidikan seni rupa* memiliki sifat khas yang membedakannya dengan bidang pendidikan lain. Bagian ini, membahas pengertian dan kekhasan pendidikan seni rupa.

A. PENGERTIAN PENDIDIKAN SENI RUPA

Istilah "pendidikan seni rupa" terdiri atas dua unsur yakni *pendidikan* dan *seni rupa* yang setiap unsur memiliki makna masing-masing. Ketika kedua unsur tersebut digabungkan, lahir makna baru. Makna yang lebih spesifik.

Pendidikan identik dengan *education* dalam Bahasa Inggris yang memiliki akar kata Latin *educare* yang bermakna "melatih, membentuk, atau meningkatkan" dan *educere* yang bermakna "membawa keluar atau memimpin." [1] Dalam Undang-Undang No 20 Tahun 2003 tentang sistem pendidikan nasional (sisdiknas), *pendidikan* dimaknai sebagai "usaha sadar dan terencana untuk mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran agar peserta didik secara aktif mengembangkan potensi dirinya untuk memiliki kekuatan spiritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan dirinya, masyarakat, bangsa dan negara." Pada Undang-Undang tentang Sistem Pendidikan Nasional sebelumnya, yakni Undang-Undang No. 2 Tahun 1989, definisi pendidikan dirumuskan secara lebih singkat tetapi dengan makna yang relatif sama yakni pendidikan sebagai: "usaha sadar untuk menyiapkan peserta didik melalui kegiatan bimbingan, pengajaran, dan atau latihan bagi peranannya di masa yang akan datang."

Sejalan dengan pengertian pendidikan dalam Undang-Undang tentang sisdiknas tersebut, dalam tulisan ini *pendidikan* dimaknai sebagai "usaha sadar untuk mengembangkan kepribadian seseorang dalam rangka mempersiapkannya menjadi warga masyarakat mandiri dan bertanggung-jawab." Dari pengertian tersebut dapatlah dikatakan bahwa *pendidikan* memiliki tujuan ganda yakni untuk: (1) Mengembangkan kepribadian seseorang, dan sekaligus (2) Mempersiapkannya untuk menjadi warga masyarakat mandiri dan bertanggung-jawab. Kedua tujuan ini tidaklah saling terlepas tetapi terjalin dalam hubungan erat dan tak terpisahkan. Dengan mengembangkan kepribadian seseorang, maka pada saat yang sama, ia dipersiapkan pula menjadi warga masyarakat yang mandiri dan bertanggung-jawab.

Dibandingkan dengan istilah pendidikan, istilah "seni rupa" agak lebih sulit untuk dijelaskan oleh karena seni yang menjadi unsur utama istilah seni rupa, mengalami pergeseran dari makna awalnya. Selain itu, seni amat dinamik

[1] Lihat Craft dalam Bass dan Good (2004: 162) dan Srivastava (ed), (2014: 3)

perkembangannya terutama sejak munculnya seni modern yang kemudian disusul dengan seni posmodern.

Secara etimologi, kata *seni* yang berasal dari Bahasa Melayu berarti "tipis, amat halus." Pada novel *Salah Asuhan* yang diterbitkan oleh Balai Pustaka pada tahun 1928, istilah *seni* dengan makna "halus" masih digunakan. Tertulis pada novel tersebut: "Syafei menggapai-gapaikan tangannya, sedangkan jeritnya semakin seni." Ada juga pendapat yang mengatakan bahwa kata *seni* berasal dari Bahasa Sangsekerta yakni kata "san" dengan makna "persembahan atau sesajen." Kata *san* inilah yang kemudian berubah menjadi "sani," lalu menjadi seni. Pendapat lainnya mengatakan bahwa kata *seni* berasal dari Bahasa Inggris, *genius,* yang salah satu maknanya adalah orang yang memiliki kemampuan atau bakat yang luar biasa dalam bidang intelektual atau kekreatifan. Seniman hebat diidentikkan dengan kata *genius* ini. Dari sinilah kata tersebut bertransformasi mejadi kata seni. Pendapat bahwa kata seni berkaitan dengan kata *genius* tercermin pada salah satu makna dari kata seni dalam *Kamus Besar Bahasa Indonesia* yakni "orang yang berkesanggupan luar biasa; jenius."

Kata *seni* dewasa ini disepadankan dengan kata *arts* dalam Bahasa Inggris yang mencakupi *visual art* (seni rupa), *music* (seni musik), *dance* (seni tari) dan *theatre* (seni teater). Dengan kesepadanan itu, maka kata *seni* kemudian didefinisikan secara beragam sesuai dengan perwujudan karya seni itu sendiri. Dalam tulisan ini, *seni* didefinisikan sebagai "proses atau hasil ekspresi-estetik[2] melalui berbagai media."

Bila ekspresi-estetik diwujudkan melalui media rupa maka disebut *seni rupa*; melalui media gerak disebut *seni tari*; melalui media bunyi/suara disebut seni musik/suara; dan melalui media lakon/akting disebut seni teater. Dewasa ini, ada kecenderungan menggunakan berbagai media tersebut secara bersamaan. Ekspresi-estetik semacam ini disebut sebagai seni multi-media, *happening*, atau seni rupa pertunjukan (*performance art*) yang mengaburkan batas antara berbagai jenis seni tersebut.

[2] Ekspresi-estetik dapat diartikan sebagai pernyataan perasaan, pengalaman, atau gagasan yang bersifat indah, harmoni, irasional, buruk, tragis, satiris, atau provokatif sebagaimana yang lazim terpancar pada sebuah karya seni. Kualitas ekspresi-estetik yang demikian itulah yang menimbulkan rasa senang, takjub, haru, heran, kaget, jengkel, bosan, dan berbagai perasaan lainnya, dalam kita menyaksikan sebuah karya seni.

Gambar 1
Ekspresi estetik dalam media gerak, bunyi, dan lakon. Atas, kiri: Ekspresi-estetik dalam bentuk seni teater yang menampilkan cerita Ramayana pada tahun 2018. Pada karya seni teater ini, media cahaya dimanfaatkan untuk memperkuat efek cerita/lakon (foto: Wikicommons, Eddysond29). Atas, kanan: Ekspresi-estetik dalam bentuk seni musik yang ditampilkan pada suatu acara Asosiasi Pendidik Seni Indonesia di Yogyakarta (foto: Sofyan Salam). Bawah: Ekspresi estetik dalam bentuk seni tari yang ditampilkan pada saat Hari Tari Sedunia 2019 (foto: Sofyan Salam).

Gambar 2

Ekspresi estetik dalam media rupa (titik, garis, bidang, warna, tekstur, volume, dan ruang). Atas, kiri: Ekspresi-estetik dalam bentuk seni lukis yang berjudul *Ikan-Ikan* karya Beny Subiantoro (foto: Sofyan Salam). Atas, kanan: Ekspresi-estetik dalam bentuk karya seni grafis (*printmaking)* karya seorang mahasiswa FSD UNM (nama tidak teridentifikasi) (foto: Sofyan Salam). Bawah, kiri: Ekspresi-estetik dalam bentuk desain produk kursi (foto: Wikicommons, Rama). Bawah, kanan: Ekspresi-estetik dalam bentuk seni patung pada Taman Sumarice (foto: Wikicommons).

Dengan makna pendidikan dan seni sebagaimana yang diformulasikan di atas, dapatlah dikatakan bahwa pendidikan seni adalah "usaha sadar untuk mengembangkan kepribadian seseorang dalam rangka mem- persiapkannya menjadi warga masyarakat mandiri dan bertanggung-jawab melalui kegiatan yang bersangkut-paut dengan ekspresi-estetik dalam berbagai media."

Dari pengertian pendidikan seni yang dikemukakan di atas, dapatlah dijabarkan pengertian pendidikan seni rupa yang lebih spesifik, yakni: "usaha sadar untuk mengembangkan kepribadian seseorang dalam rangka mempersiapkannya menjadi warga masyarakat yang mandiri dan bertanggung-jawab melalui kegiatan yang bersangkut-paut dengan ekspresi-estetik dalam media rupa." Media rupa yang identik dengan "media visual," terdiri atas unsur: titik, garis, bidang, warna, tekstur, volume, dan ruang. Media rupa tersebut merupakan media standar[3] yang melahirkan karya seni rupa semacam seni gambar, seni lukis, seni grafis (*printmaking*), seni patung, seni kriya, dan sebagainya.

Dalam konteks persekolahan, usaha sadar pengembangan kepribadian melalui kegiatan yang relevan dengan ekspresi-estetik dengan media rupa, terjabarkan dalam bentuk proses pembelajaran di dalam atau di luar kelas untuk mengembangkan pengetahuan, sikap, dan keterampilan seni rupa melalui proses interaksi antara pendidik dengan peserta didik. Pembelajaran untuk mengembangkan pengetahuan, sikap, dan keterampilan tersebut, lazim pula disebut sebagai pembelajaran konseptual, apresiatif, dan produktif/kreatif. Meskipun pembelajaran konseptual, apresiatif, dan produktif/kreatif memiliki tujuannya masing-masing, ketiganya terintegrasi dan saling berkaitan erat.

B. KEUNIKAN PENDIDIKAN SENI RUPA

Pendidikan seni rupa memiliki kesamaan dan kebedaan dengan pendidikan bidang studi lainnya seperti pendidikan agama, pendidikan olah-raga, pendidikan matematika, pendidikan fisika, pendidikan kewarganegaraan, atau pendidikan sejarah. Dalam uraian ini, pembahasan difokuskan pada kebedaan pendidikan seni dengan bidang studi yang lain tersebut. Tujuannya adalah untuk menonjolkan kekhasan pendidikan seni rupa yang menjadikannya

[3] Dewasa ini telah lahir karya seni rupa yang oleh penciptanya dihasilkan dengan memanfaatkan media tambahan semacam bunyi, cahaya, atau gerak yang menjadikan batas antara seni rupa dan seni pertunjukan menjadi kabur.

unik. Karena keunikannyalah sehingga pendidikan seni rupa, dan juga pendidikan seni lainnya, menjadi bagian penting dari kurikulum sekolah.

1. Keunikan Karena Pengalaman Estetik yang Diberikan

Keunikan pendidikan seni rupa terletak pada kekhasan seni rupa itu sendiri. Seni rupa merupakan bentuk ekspresi-estetik yang mewujud. Dengan demikian seni rupa merupakan produk kekreatifan. Tepatlah jika dikatakan bahwa rangkaian tiga kata, yakni "ekspresi-estetik-kreatif" merupakan ciri khas seni rupa. Rangkaian tersebut merupakan satu kesatuan yang tidak terpisahkan yang menjadikan seni rupa sebagai sesuatu yang unik. Inti keunikannya tersebut terletak pada unsur "estetik." Pada seni rupa, sebagaimana bentuk seni lainnya, unsur estetik merupakan sesuatu yang mutlak kepriadaannya. Tidak ada karya seni rupa tanpa unsur estetik, bagaimanapun istilah estetik tersebut didefinisikan.

Seperti disebutkan di atas, bahwa unsur estetik mutlak kehadirannya pada sebuah karya seni rupa. Bertolak dari sini, dapatlah dikatakan bahwa pendidikan seni rupa sebagai usaha untuk mengembangkan kepribadian melalui proses pembelajaran mestilah memfokuskan perhatian pada unsur estetik. Lahirlah istilah "pengalaman estetik." Entah siapa yang mencetuskan istilah pengalaman estetik untuk pertama kalinya. Satu hal yang pasti bahwa konsep pengalaman estetik telah mengalami perkembangan matang pada teori John Dewey, *art as experience*.

Istilah pengalaman estetik menggambarkan sejenis pengalaman spesial, bukan pengalaman biasa. Pengalaman yang transendental. Suatu pengalaman yang dirasakan dalam dua kondisi khusus yakni: (1) Saat seseorang bersentuhan dengan aura yang terpancar dari suatu karya seni yang menimbulkan rasa senang, terharu, heran, terkejut, takjub, atau bahkan terprovokasi; dan (2) Saat seorang seniman/perupa merasakan suatu inspirasi yang memiliki daya dorong kuat untuk diekspresikan, dan pada saat sang perupa mengekspresikan hal tersebut dalam wujud karya. Maxine Greene memformulasikan pengalaman estetik ini dengan menyatakan bahwa pengalaman estetik merupakan kata sifat untuk menggambarkan pengalaman yang dirasakan pada saat seseorang berhadapan dengan karya seni rupa yang menimbulkan penasaran dan rasa takjub serta saat seseorang berada pada proses artistik yang otentik.[4] Kondisi semacam ini, menurut Koestler, dirasakan oleh ilmuwan atau pelawak dalam

[4] (Bose, 2008: 40)

proses kekreatifannya.[5] Pada saat seseorang mengalami puncak pengalaman estetik, jiwa dan raganya begitu terfokus sehingga ia tidak menyadari apa yang terjadi di sekelilingnya. Ia lupa waktu. Tentang hal ini, Marcovic menulis: "selama pengalaman estetik berlangsung, orang berada pada keterlibatan jiwa yang intensif; terfokus dan terpesona pada sesuatu yang khas. Orang tersebut kehilangan kesadaran akan dirinya, lingkungan sekitarnya, dan waktu yang dilewatinya." Contoh dramatis tentang hal ini terlihat pada saat seorang pelukis abstrak-ekspresionisme sedang beraksi (*action painting*) yang kadangkala terlihat bagai orang kesurupan.

Seseorang merasakan pengalaman estetik dalam kurun waktu tertentu saat jiwanya menyatu dalam menikmati, mengimajinasikan, atau mengekspresikan keindahan (atau apapun istilahnya yang membuat perasaan seseorang tersentuh). Dapat dikatakan bahwa pengalaman estetik mengandung hal ini: jiwa yang terhanyut, motivasi yang bergelora, dan imajinasi yang menjelajah. Pengalaman estetik merupakan pengalaman terarah dan tidak terjadi begitu saja. Keterarahan pengalaman inilah yang menjadikan pengalaman estetik, menjadi bermakna.

Karena pada pengalaman estetik imajinasi seseorang menjelajah, maka terbuka peluang bagi orang tersebut memahami dunia secara lain, berbeda dengan cara yang lazim ditempuh dalam dunia sains dengan metodenya yang sistematis dan rasional yang dikomunikasikan dalam bahasa tertib, runtut, dan jernih. Cara memahami dunia yang ditawarkan oleh seni bersifat intuitif, tak terduga dan kreatif, serta dikomunikasikan dalam bahasa warna, bunyi, gerak, atau isyarat simbolis.[6] Elliot W. Eisner menegaskan bahwa pada seni melekat kesediaan untuk mengimajinasikan segala kemungkinan, mengeksplorasi ketaksaan, dan menerima keragaman pandangan.[7]

Karena pengalaman estetik esensial dalam seni, maka pemberian pengalaman estetik merupakan hal esensial pula dalam pendidikan seni rupa. Pendidikan seni rupa tanpa pemberian pengalaman estetik bukanlah pendidikan seni rupa dalam arti yang sesungguhnya. Pendidikan seni rupa tanpa pemberian pengalaman estetik, bagaikan "manusia tanpa roh."

Pemberian pengalaman estetik pulalah yang menjadikan pendidikan seni rupa berbeda dengan pendidikan bidang studi lainnya. Pada pendidikan seni rupa, pemberian pengalaman estetik merupakan sesuatu yang mutlak.

[5] (Markovic, 2012: 3)
[6] (Salam, 2004b: 3).
[7] (Myers, 2003: 4).

Pada bidang studi lain, pemberian pengalaman estetik, jika itu ada, hanyalah sekadar unsur pendukung dalam rangka mencapai tujuan bidang studi tersebut. Dengan meminjam terminologi fiqih (hukum Syariat Islam yang sifatnya amaliyah), dapat dikatakan bahwa pengalaman estetik, *fardhu* (wajib) hukumnya dalam pendidikan seni rupa. Dalam pendidikan bidang studi lain, pengalaman estetik mungkin hanya *sunah, mubah*, atau bahkan *makruh*.[8]

Gambar 3
Pengalaman Estetik dirasakan pada saat seseorang berhadapan dengan karya seni atau pada saat seseorang sedang dalam proses kreasi artistik. Intensitas pengalaman estetik yang dirasakan seseorang sejalan dengan keterhanyutan emosional dan intelektualnya. Kiri: Seorang pengunjung pameran sedang dengan takjub mengamati sebuah karya seni rupa pada pameran ArtJog Yogyakarta (foto: Sofyan Salam). Kanan: seorang anak sedang memfokuskan perhatian pada karya seni kriya/dekorasi yang sedang dikerjakannya (foto: Sofyan Salam)

Jika pengalaman estetik merupakan sesuatu yang esensial dalam pendidikan seni rupa, maka tantangan yang dihadapi oleh para pendidik adalah bagaimana memberikan pengalaman estetik yang kaya dan bermakna, dalam kegiatan pembelajaran. Hal ini dapat dicapai melalui upaya memaksimalkan potensi pengalaman estetik sebagai pengalaman belajar individual, yang

[8] (Salam, 2004b: 2)

mengembangkan kemampuan kreatif dan komunikatif, serta kesadaran sosiokultural.

2. Pemberian Pengalaman Estetik dalam Pembelajaran Seni Rupa

Pemberian pengalaman estetik kepada seseorang menjadikan orang tersebut memiliki kepekaan estetik dan keterampilan artistik. Kepekaan estetik dan keterampilan artistik inilah yang memfasilitasi tercapainya tujuan pendidikan seni rupa, apapun tujuan pendidikan seni rupa yang diformulasikan oleh pembuat kebijakan pendidikan dalam kurikulum. Dalam pembelajaran seni rupa, pengalaman estetik diberikan dalam kegiatan utama pendidikan seni rupa yakni kreasi/rekreasi dan apresiasi.

a. Pembelajaran Kreasi/Rekreasi

Istilah "kreasi" merujuk pada kegiatan atau proses menghasilkan atau memproduksi sesuatu yang baru. Pada dunia seni rupa, kreasi atau populer pula dengan istilah "kreasi-artistik," dapat berupa pembuatan lukisan, perancangan taman, atau pembangunan monumen. Proses penciptaan dalam seni rupa, sebagaimana pada jenis seni lainnya, menuntut keterlibatan intelektual, emosional, dan fisik secara penuh agar mampu dilahirkan sesuatu yang orisinal. Dengan penciptaan, tersirat adanya kebebasan bagi seseorang dalam menemukan beragam cara atau pendekatan pemecahan masalah artistik.

Sebelum kita membahas lebih jauh, istilah "orisinal" atau "sesuatu yang baru," hal ini perlu dijelaskan dalam konteks kegiatan pendidikan. Jika seorang seniman menciptakan sesuatu yang baru, yakni belum dikenal sebelumnya, maka temuan tersebut disebut temuan kreatif dalam arti yang sesungguhnya. Dalam dunia pendidikan, seorang peserta didik yang menciptakan sesuatu yang baru bagi dirinya (meskipun temuannya tersebut bukanlah hal baru karena telah ditemukan oleh orang lain), dapat disebut sebagai kegiatan kreatif.

Sejumlah pakar telah mencoba mengidentifikasi langkah-langkah utama dalam penciptaan karya seni rupa. Pada umumnya para pakar ini sepakat bahwa proses penciptaan karya seni rupa tidak mengikuti langkah pasti dan beraturan. Langkah yang ditempuh oleh seseorang dalam menciptakan karya seni rupa bersifat perseorangan. Langkah yang ditempuh dalam melukis tentu berbeda dengan langkah yang ditempuh dalam membuat kriya keramik, merancang taman, atau membuat kolase. Meski demikian, ada dua langkah utama umumnya dilewati dalam proses kreasi karya seni rupa yakni penemuan/pengembangan ide, dan pernyataan ide dalam wujud karya.

Langkah pertama adalah penemuan/pengembangan ide. Ide dalam pengertian ini, adalah "apa yang akan diungkapkan." Ide berada dalam benak. Ada yang menemukan ide setelah dengan sengaja mencarinya, ada pula yang mendapatkan ide secara serta-merta karena menemukan inspirasi secara tiba-tiba. Ide yang diungkapkan atau dibuat oleh seorang dapat bersumber dari diri sendiri misalnya dari perasaan takjub, sedih, rindu, marah, atau riang gembira yang dialami. Mungkin juga dari hayalan yang muncul. Ide dapat berasal dari orang lain seperti pengalaman atau riwayat hidup seseorang. Ide dapat bersumber dari lingkungan alam atau buatan manusia seperti laut, api, pepohonan, kehidupan binatang, jembatan, pelabuhan, menara air, perahu cadik, dan sebagainya. Ide dapat lahir dari kebutuhan hidup manusia seperti kebutuhan pakaian, perumahan, sistem komunikasi, penyambutan tamu, hiburan, persembahan, dan sebagainya. Penemuan ide ditandai oleh adanya dorongan untuk menciptakan karya seni rupa. Ide yang telah ada pada diri seseorang, perlu dikembangkan agar memungkinkan dinyatakan sehingga dapat diindera. Pada tahap ini, ide yang telah ada mungkin disempurnakan atau bahkan direvisi. Bagaimana ide tersebut diwujudkan, sudah mulai dipikirkan pada tahap ini. Pengembangan ide mungkin dilakukan dengan cara mengadakan perenungan, membuat coretan-coretan untuk lebih memberikan gambaran nyata tentang ide yang akan dikembangkan, membuat prototip (bentuk awal) karya, dan sebagainya.

Langkah kedua adalah pernyataan ide dalam wujud karya**.** Sebuah karya seni rupa barulah tampak bila diwujudkan melalui berbagai media. Proses perwujudan karya tidaklah bersifat linear tetapi terkadang bolak-balik tak beraturan. Pada kenyataannya, kegiatan proses penciptaan karya seni rupa amat ditentukan oleh jenis dan bentuk karya yang akan dihasilkan. Sebuah patung cor logam yang berukuran besar tentu memerlukan proses pengembangan dan pernyataan ide yang lama dan rumit dibanding dengan sebuah patung kecil dari bahan tanah liat. Demikian pula sebuah lukisan dinding (mural) yang berukuran lebar menuntut perencanaan yang lebih matang dibanding dengan sebuah lukisan kecil yang dibuat dengan teknik *finger painting*.

Mengapa kreasi artistik yang biasa pula disebut "ekspresi artistik" dianggap mampu mengasah kepekaan rasa seseorang? Jawabnya jelas, yakni kegiatan penciptaan memberi kesempatan kepada seseorang mendayagunakan kemampuan intelektual dan emosionalnya untuk menemukan dan menghadirkan solusi artistik. Semakin sering kegiatan kreasi dilakukan oleh seseorang, maka orang tersebut akan semakin peka terhadap gejala estetik. Sebagai ilustrasi dapat dicontohkan: seorang yang sering menggunakan alat canting dalam membatik, akan menjadikannya lebih peka dan lincah dalam

menggunakan alat tersebut sehingga ia lebih leluasa dalam mengaktualisasikan dirinya secara artistik. Selain itu, ia akan lebih mudah menilai kualitas artistik karya seni batik yang dihasilkan dengan teknik canting (batik tulis).

Istilah “rekreasi” sebagai rangkaian dari kata kreasi pada sub judul di atas, bermakna sebagai “penciptaan-ulang.” Dalam pembelajaran seni rupa di sekolah umum dewasa ini, kegiatan pembelajaran rekreasi relatif tidak terlaksana. Salah satu penyebabnya adalah praktik tersebut dipandang tidak sejalan dengan semangat pengembangan kekreatifan.

Gambar 4
Berbagai bentuk pembelajaran kreasi seni rupa di sekolah. Atas, kiri: Pembelajaran kreasi seni kriya sulaman di SMPN 6 Padang (foto: Ariyani, S.Pd). Atas, kanan: pembelajaran kreasi seni kriya keramik di SMKN 8 Padang (foto: Bella Eka Pratiwi). Bawah, kiri: Pembelajaran kreasi seni merangkai Janur di SMP Pangkal Pinang (foto: Banawati). Bawah, kanan: Pembelajaran kreasi seni rupa di sebuah SMP di Pangkal Pinang (foto: Banawati).

Pembelajaran rekreasi populer dalam pembelajaran seni pertunjukan (seni musik, seni tari, dan seni teater). Pembelajaran rekreasi dalam seni pertunjukan, populer dengan istilah pelakonan (*performance*), merupakan cara lain bagi seseorang mengaktualisasikan dirinya. Perbedaannya dengan kegiatan kreasi adalah pada rekreasi/pelakonan, seseorang mengulangi sebuah ciptaan yang telah ada sebelumnya sebagaimana yang dilakukan pemusik, penari, atau pemain teater. Misalnya pemusik memainkan lagu *Bengawan Solo* karya Gesang, penari menarikan tari Pakarena gubahan Andi Siti Nurhani Sapada, atau pemain teater mementaskan *Mastodon dan Burung Kondor* karya W.S. Rendra. Meskipun bersifat menghadirkan kembali suatu ciptaan, rekreasi/pelakonan tetap dipandang sebagai kegiatan kreatif. Alasannya, seorang pemusik, penari, atau pemain teater tidak begitu saja mengikuti skenario atau pedoman yang ada tetapi secara bebas memberikan penafsiran sendiri. Itulah sebabnya sebuah karya seni yang dipertunjukkan ulang, senantiasa hadir secara unik.

Dalam dunia pendidikan seni rupa, kegiatan rekreasi lazim digunakan dalam lingkungan sekolah khusus seni rupa yakni dengan menirukan kembali karya seni rupa (khususnya seni lukis dan seni patung) dari seorang pelukis atau pematung yang terkenal dengan maksud belajar tentang bahan dan teknik yang diaplikasikan oleh sang pelukis atau pematung. Tradisi menirukan karya lukisan yang bertaraf karya agung (*masterpiece*) populer di Cina. Di Cina, menirukan karya lukisan pelukis terkenal bukanlah sesuatu yang tercela sebagaimana pandangan seni rupa moden.

b. Pembelajaran Apresiasi

Bila pada kreasi dan rekreasi seseorang secara aktif menghasilkan atau mempertunjukkan sesuatu, dan karena itu ia berperan sebagai seniman, maka pada apresiasi, seseorang berperan sebagai penanggap yang perhatiannya terpusat pada mengamati suatu karya seni rupa untuk kemudian memberikan komentar yang merefleksikan penafsiran dan penilaiannya terhadap karya yang diamati. Mengamati suatu karya seni rupa secara terfokus kemudian mengomentarinya, menuntut keterlibatan intelektual dan emosional. Semakin sering seseorang melakukan kegiatan ini, maka semakin berkembanglah kepekaan rasa estetiknya.

Pada kegiatan apresiasi, seseorang mulai dengan mencerap dan mengolah data estetik dari suatu karya seni rupa yang menjadi sasarannya. Kegiatan menerima dan mengolah data estetik ini populer dengan istilah "persepsi estetik *(aesthetic perception*)". Pada persepsi estetik, peran alat indera amat penting oleh karena melalui alat indera inilah informasi diterima.

Bila alat indera seseorang tidak berfungsi baik atau kurang peka, maka kapasitasnya menerima data estetik menjadi berkurang. Sejak bayi, kemampuan penginderaan seseorang tumbuh secara alamiah. Sebagai contoh, seorang bayi menanggapi suara/bunyi yang bersifat musikal, warna dan bentuk, serta gerakan yang diperlihatkan padanya. Manusia memang amat bergantung pada kemampuan penginderaannya untuk memperoleh informasi mengenai dunia sekelilingnya.

Menurut teori *gestalt*, kemampuan seseorang menerima dan kemudian memilah serta memilih informasi, bertambah sejalan dengan kedewasaannya. Artinya, seorang dewasa memiliki kemampuan persepsi yang lebih unggul dibanding dengan seorang anak. Keunggulan kemampuan persepsi ini terutama ditunjukkan oleh para ahli dalam berbagai bidang. Seorang ahli pengecap minuman misalnya, mampu dengan segera membedakan kualitas anggur dengan hanya mencium aroma dan melihat warnanya. Seorang kritikus seni rupa dapat dengan segera mengenal karya seorang pelukis meskipun ia tidak menyaksikan sendiri lukisan tersebut dibuat. Hal ini terjadi karena pengalaman luas dan intensif yang mereka miliki memberikan pengaruh pada kemampuan persepsinya.

Meskipun seseorang memiliki potensi persepsi yang secara alamiah dapat berkembang akan tetapi karena gejala estetik merupakan suatu hal yang kompleks, maka diperlukan upaya khusus untuk mengembangkan kemampuan persepsi tersebut.

Dalam pendidikan seni rupa, pengembangan kemampuan persepsi seseorang dilakukan dengan mengintensifkan kontak orang tersebut dengan gejala estetik yang ada di sekitarnya. Kontak seseorang dengan gejala estetik sesungguhnya terjadi setiap saat. Hanya saja kontak tersebut biasanya terjadi tanpa disadari. Dengan latihan memfokuskan perhatian secara terarah, kontak seseorang menjadi lebih terasah.

Agar seseorang dapat secara terarah memusatkan perhatian dalam kegiatan pencerapan, ia perlu diberi kerangka acuan (*frame of reference*) estetik. Dengan kerangka acuan estetik tersebut, seseorang diberikan kemampuan mencerap gejala di sekelilingnya dalam kaitannya dengan struktur formal dan tema ekspresif suatu karya seni rupa. Misalnya dalam mengamati suatu karya lukisan, perhatian seseorang diarahkan pada struktur formal suatu lukisan seperti titik, garis, warna, tekstur, volume, komposisi, atau tema (*subject-matter)* yang diekspresikan lukisan tersebut.

Pencerapan yang dilakukan terhadap gejala estetik mengantarkan seseorang ke tahap pemberian nilai (valuasi) terhadap hal, obyek, atau peristiwa estetik yang menjadi sasaran perhatian. Pemberian nilai dapat dilakukan secara intuitif maupun rasional. Pada pemberian nilai secara intuitif, seseorang memberikan nilai sesuatu secara spontan berdasarkan "kata hatinya." Misalnya terhadap beberapa lukisan yang diperlihatkan padanya, seseorang secara serta-merta menunjuk sebuah lukisan sebagai lukisan yang paling disenanginya dan lukisan lain yang paling tidak disenanginya tanpa berupaya menjelaskannya mengapa demikian. Pada pemberian nilai secara rasional, seseorang berupaya mempertanggungjawabkan penilaiannya berdasarkan pengetahuan teoritis yang relevan.

Gambar 5
Pemberian pengalaman estetik melalui pembelajaran apresiasi seni rupa. Atas, kiri: Penayangan slaid tentang proses pembuatan keramik di dalam kelas di SMKN 8 Padang (foto: Bella Eka Pratiwi). Atas, kanan: Peserta didik berkunjung ke galeri seni rupa (foto: Epi Gunawan). Bawah, kiri: Peserta didik berbincang dengan perupa (Bunawijaya) (foto: Epi Gunawan). Pameran karya seni rupa karya peserta didik di sekolah (foto: Hendar Tunggara).

Untuk melakukan penilaian yang rasional, seseorang haruslah memiliki kemampuan mendeskripsikan, menganalisis, dan menafsirkan dalam bentuk penilaian terhadap gejala estetik yang telah dicerapnya. Pada pendeskripsian, seseorang mengidentifikasi karakteristik suatu karya seni. Untuk karya lukisan, misalnya, identifikasi ini mencakup media yang digunakan, corak/aliran karya, tahun pembuatan, dsb. Pada penganalisisan, seseorang membahas suatu karya secara lebih mendalam misalnya dengan mengungkapkan letak kualitas artistik (atau ketidakartistikan) suatu karya, konteks budaya, sosial, dan politik dari karya tersebut dan sebagainya.

Perlu disadari, bahwa dalam konteks pendidikan, kegiatan penganalisisan ini amat penting oleh karena menawarkan kepada seseorang "pengalaman menemukan sesuatu" yang dapat menimbulkan kepuasan emosional. Itulah sebabnya, kegiatan ini dipandang pula sebagai kegiatan kreatif. Penganalisisan karya tentu saja memerlukan kemampuan intelektual dan kepekaan rasa. Kemampuan yang tak kalah pentingnya adalah keberanian dalam menyatakan pendapat sesuai dengan analisis yang dilakukan. Tentang pentingnya keberanian dalam berpendapat saat seseorang melakukan kritik, Feldman[9] menulis:

> *This stage of art criticism (baca:penganalisisan/penafsiran) is the most difficult, the most creative, and the most rewarding. It is the stage when you have to decide what your earlier observations mean. Of course, your intelligence and sensitivity are needed; but especially important is courage. You must not afraid to risk being wrong. That is, making an interpretation that does not fit the facts immediately. You can change or adjust your interpretation until it does fit the visual facts, so there is no harm in being wrong or wide of the mark at your first try.*

Kegiatan penganalisisan karya seni rupa yang diakhiri dengan penilaian dapat dilakukan secara terbuka dalam bentuk tulisan atau disampaikan secara lisan. Tetapi dapat pula dilakukan secara pribadi yakni berdialog dengan diri sendiri. Cara pertama tentu saja memberi peluang kepada seseorang untuk mengaktualisasikan diri.

Sebagai fasilitator dalam kegiatan pembelajaran apresiasi, guru perlu menunjukkan kepada peserta didik bagaimana mendeskripsikan elemen visual dan *subject-matter* karya seni rupa yang menjadi sasaran pengamatan, melakukan penafsiran tentang kualitas artistiknya, serta memberikan penilaian.

[9] (Feldman, 1970: 362)

Tingkat usia peserta didik amat penting dijadikan pertimbangan. Hal yang bersifat teoritis sesuai diberikan pada jenjang pendidikan menengah-atas, sedang pada jenjang pendidikan yang lebih rendah lebih tepat jika pemberian pengalaman praktis yang diberikan dengan menjadikan karya peserta didik sebagai bahan pembahasan. Dengan ini, pembelajaran apresiasi dipadukan dengan pembelajaran kreasi.

Pembelajaran apresiasi hendaknya dikaitkan dengan kehidupan nyata seperti pemeliharaan kebersihan dan keteraturan. Pembiasaan peserta didik melakukan hal sederhana seperti memelihara kebersihan kuku, memelihara kembang, menjaga kebersihan dinding, dan membuang sampah pada tempat yang disediakan, merupakan bagian dari pembelajaran apresiasi.

Menyediakan majalah-dinding yang memajang karya peserta didik adalah hal positif yang sangat mendukung upaya pengembangan kemampuan apresiasi seni rupa. Majalah-dinding yang dikelola dengan baik memberi peluang kepada peserta didik menikmati karya seni rupa yang dipajang secara rutin. Peserta didik yang karyanya dipasang pada majalah-dinding akan merasa bangga dan pada gilirannya, menumbuhkan rasa percaya-dirinya.

Demikianlah dua kegiatan utama yang menjadi pilar pembelajaran seni rupa. Kegiatan kreasi/rekreasi dan apresiasi yang dilakukan untuk mengembangkan kepekaan dan keterampilan estetik, berlangsung secara unik karena ia dijiwai oleh tabiat seni yang senantiasa berhasrat memandang sesuatu dari perspektif baru dan segar. Bagaimana pula dengan pembelajaran konseptual? Jawabannya adalah melalui pembelajaran yang mengintegrasikan pemberian pemahaman tentang berbagai konsep seni rupa dengan konteks sosial kemasyarakatan. Hal tersebut dapat dilakukan melalui kegiatan apresiasi dan kreasi seni rupa.

C. KEBERMAKNAAN PENDIDIKAN SENI RUPA

Pendidikan seni rupa menjadi bagian dari kurikulum sekolah, mulai tingkat prasekolah, sekolah dasar, hingga sekolah menengah, karena keunikan yang dimilikinya yakni pada pemberian pengalaman estetik. Pemberian pengalaman estetik ini tentu saja bukan dalam arti “demi pengalaman estetik semata,” tetapi pengalaman estetik yang mampu mengantarkan ke pencapaian tujuan lebih luas yakni mengembangkan kepribadian peserta didik sekaligus menyiapkannya menjadi anggota masyarakat yang mandiri dan bertanggung

jawab sebagaimana telah disinggung di muka. Inilah *Raison D'tre* (alasan kepriadaan) pendidikan seni rupa di sekolah.

Penegasan tentang tujuan pendidikan seni rupa yang lebih luas perlu dilakukan karena adanya kesan dalam masyarakat, termasuk masyarakat guru, yang memandang bahwa kepriadaan pendidikan seni rupa adalah untuk secara khusus menjadikan peserta didik terampil dalam bidang kesenirupaan. Pandangan masyarakat tersebut tentu dapat dimaklumi karena dalam pembelajaran seni rupa di sekolah selama ini, peserta didik diarahkan untuk memiliki kompetensi dalam bidang apresiasi dan kreasi seni rupa. Penggunaan sistem desain instruksional di sekolah secara fanatik, selama bertahun-tahun, secara tidak sadar telah memusatkan perhatian guru pada tujuan instruksional yang dirumuskan secara amat spesifik, dan terukur sehingga melupakan dampak-pengiring (*nurturant effects*) yang sarat dengan nilai edukatif. Sesungguhnya kompetensi dalam berkreasi dan berapresiasi seni rupa, hanyalah merupakan kompetensi dasar sebagai titik-tolak untuk memenuhi kebutuhan jangka panjang yang lebih luas. Kebutuhan tersebut merupakan kebutuhan individual, sosial, dan kultural.

Berikut ini uraian tentang mengapa pendidikan seni rupa dapat memenuhi kebutuhan individual, sosial, dan kultural.[10]

1. Pendidikan seni rupa memenuhi kebutuhan individual karena melalui kegiatan kreasi/rekreasi dan apresiasi yang merupakan pilar pendidikan seni rupa, peserta didik mendapatkan pengalaman personal yang memungkinkannya berkembang menjadi manusia yang utuh, mandiri dan bertanggung-jawab. Melalui seni rupa, peserta didik mendapatkan pengalaman estetis yang berkaitan dengan elemen visual. John Dewey, seorang filosof pendidikan dari Amerika-Serikat, menyebut pengalaman semacam ini sebagai sesuatu yang memberikan kegairahan dan menimbulkan kesadaran mengenai sesuatu pengalaman khas dalam kehidupan. Pengalaman khas yang ditawarkan oleh pendidikan seni rupa berbeda dengan pengalaman yang ditawarkan oleh mata pelajaran lain. Bila mata pelajaran matematika dan IPA memberikan pengalaman belajar yang menuntun seseorang untuk berpikir rasional dan sistematis, maka mata pelajaran seni rupa memberi pengalaman untuk menanggapi dan menyuguhkan gagasan secara intuitif. Berpikir secara rasional dan sistemats, sama pentingnya dengan bertindak secara intuitif. Penelitian tentang peran otak manusia yang terdiri atas belahan otak-kanan dan belahan otak-kiri dengan fungsinya masing-

[10] Disarikan dari Tingtaktas (Salam, 2004a)

masing-masing menyadarkan perancang kurikulum akan pentingnya pemberian mata pelajaran yang relevan dengan fungsi kedua belahan otak tersebut. Belahan otak-kanan yang mengontrol badan bagian kiri, berfungsi untuk kegiatan yang bersifat naluriah, ekspresif, komunikatif, dan kreatif; sedangkan belahan otak-kiri yang berkaitan dengan badan bagian kanan berfungsi untuk hal yang bersifat rasional, berhitung, membaca, dan menulis. Pendidikan seni rupa diperlukan untuk pengembangan belahan otak-kanan.

2. Pendidikan seni rupa memenuhi kebutuhan yang bersifat sosial karena melalui kegiatan apresiasi dan kreasi/rekreasi peserta didik berbagi rasa, keyakinan, dan nilai. Dengan kepekaan estetik dan keterampilan artistik yang diperoleh dari pendidikan seni rupa, seseorang potensial untuk memberikan sumbangan yang bermanfaat bagi kehidupan sosial kemasyarakatan. Seseorang yang memiliki kepekaan estetis akan berusaha menjaga kebersihan dan keindahan lingkungan, serta mendukung upaya pelestarian lingkungan dan budaya. Seseorang yang memiliki keterampilan artistik potensial untuk menyumbangkan keahliannya bagi kemaslahatan masyarakat melalui karya artistik yang diciptakannya.
3. Pendidikan seni rupa memenuhi kebutuhan kultural karena seni rupa itu sendiri merupakan ekspresi budaya yang merekam nilai dan keyakinan yang dianut oleh penciptanya. Melalui kegiatan kreasi/rekreasi, peserta didik menciptakan karya seni rupa yang mencerminkan nilai budaya yang dianutnya. Dalam kegiatan apresiasi, peserta didik mendapatkan kesempatan mencerap nilai budaya yang terkandung pada karya seni rupa yang diapresiasinya serta menumbuhkan pemahaman akan prestasi kultural umat manusia dari berbagai zaman dan latar belakang etnis/ras. Hal ini pada gilirannya membangun kesadaran multikultural peserta didik.

Potensi pendidikan seni rupa untuk memenuhi kebutuhan individual, sosial, dan kultural, sebagaimana diuraikan di atas, merupakan *Raison D'tre* pendidikan seni rupa.

D. BEBERAPA ISTILAH KHUSUS

Dalam pelaksanaan pendidikan seni rupa di sekolah, berbagai istilah diperkenalkan untuk menggambarkan sifat pelaksanaan pendidikan seni rupa yang dilakukan. Istilah yang dimaksud pada dasarnya dapat dikelompokkan atas

dua pendekatan pembelajaran yakni: (1) Pembelajaran seni rupa dengan pendekatan *intrinsik* dan (2) Pembelajaran seni rupa dengan pendekatan instrumental.

1. Pembelajaran Seni Rupa dengan Pendekatan Intrinsik

Pembelajaran seni rupa dengan pendekatan intrinsik merupakan pendekatan tertua yang diterapkan pada awal diajarkannya seni rupa (baca: menggambar dan kerajinan tangan) di sekolah. Pembelajaran seni rupa dengan pendekatan intrinsik mengacu pada pembelajaran yang menjadikan seni rupa sebagai subyek untuk dipelajari karena nilai khusus yang melekat pada seni rupa itu sendiri.

Pendekatan pembelajaran seni rupa yang diidentikkan atau lazim diterapkan dalam pendekatan intrinsik antara lain:

1. *Pendidikan tentang seni rupa* (*education about art*) dan *pendidikan dalam seni rupa* (*education in art*). Pendukung pendekatan ini berpandangan bahwa seni rupa hendaknya diajarkan sebagai subyek mandiri sesuai dengan karakteristik seni rupa, kontinuitas, dan perkembangannya sendiri. Seni rupa hendaknya tidak dicampur aduk dengan mata pelajaran lain, apalagi dijadikan sebagai alat bantu mencapai tujuan mata pelajaran lain. Cakupan pembelajaran seni rupa cukup luas sehingga tidak perlu merambah ke domain mata pelajaran lain. Pembelajaran dengan sistem blok-waktu (*block-time system*) disarankan oleh pendukung pendekatan ini agar pembelajaran seni rupa dapat dilaksanakan dengan intensif dengan saling mengaitkan antara pembelajaran kreasi dengan pembelajaran apresiasi (estetika, kritik seni rupa, dan sejarah seni rupa).
2. *Pendidikan estetik (aesthetic education).* Istilah ini populer tetapi sekaligus juga digunakan orang dalam berbagai makna. Ralph Smith, pendiri dan editor selama 34 tahun Jurnal *Aesthetic Education* memaknainya sebagai kegiatan pembelajaran dengan fokus pada pengembangan kompetensi peserta didik mengapresiasi karya seni rupa. Untuk itu, kegiatan pembelajaran berkisar pada pemberian kesempatan seluas-luasnya kepada peserta didik mengamati karya seni rupa, melakukan refleksi dan penafsiran serta memberikan penilaian (*judgment)* tentang kualitas artistik karya seni rupa tersebut. Tujuan akhir dari pendidikan estetik bagi mereka adalah menjadikan peserta didik memiliki cita-rasa estetik yang bagus yang menjadikannya lebih berbudaya. Karena itu, karya seni rupa yang dijadikan obyek studi adalah karya seni rupa yang berkualitas tinggi. Ralph Smith tidak

menganggap penting kreasi seni rupa dalam pendidikan estetik. Pihak lainnya memandang bahwa pendidikan estetik tidak hanya berfokus pada apresiasi seni rupa tetapi juga memberi perhatian pada kegiatan kreasi seni rupa. Bagi mereka, kegiatan kreasi/rekreasi amat penting dalam mengembangkan kepekaan estetik. Termasuk dalam kelompok ini adalah John Dewey dan Maxine Greene. Menurut Maxine Greene dalam sebuah wawancara, bahwa pendidikan estetik adalah kegiatan pembelajaran yang dirancang untuk mengembangkan kemampuan apresiatif, reflektif, kultural, dan sekaligus mendorong keterlibatan dalam kegiatan seni rupa.[11] Adanya perbedaan pemaknaan tentang istilah pendidikan estetik, yang menimbulkan kebingungan, tidaklah mengherankan oleh karena istilah estetik itu sendiri telah menjadi bahan perdebatan sejak zaman klasik Yunani. Hal penting yang harus disadari, bahwa istilah pendidikan estetik memiliki makna beragam.

3. *Pendidikan keterampilan kerajinan (craft education).* Istilah pendidikan keterampilan kerajinan mengacu pada pembelajaran salah satu bidang seni rupa yakni seni kerajinan dengan penekanan pada "pengembangan keterampilan tangan" dalam membuat karya seni kerajinan. Pada tahun 1980an, di berbagai Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK) di Indonesia dibuka Program Studi Keterampilan Kerajinan untuk level diploma. Pada pendidikan keterampilan kerajinan, aspek kekreatifan dalam arti kebebasan untuk menciptakan karya seni kerajinan, bukan menjadi tujuan. Praktik pembelajaran yang lazim dilakukan yaitu dengan menyiapkan karya seni kerajinan sebagai model untuk dicontoh bentuk dan teknik pembuatannya oleh peserta didik. Hal seperti ini merupakan tradisi pembelajaran yang telah berlangsung selama berabad-abad. Karena dalam pembelajaran keterampilan kerajinan kekreatifan tidak dituntut, ada penulis yang membandingkan antara pembelajaran keterampilan kerajinan dengan pembelajaran melukis dengan mengatakan bahwa pembelajaran melukis mengembangkan belahan otak-kanan manusia, sedangkan pembelajaran keterampilan kerajinan mengembangkan belahan otak-kiri. Keduanya penting. Seiring dengan perkembangan zaman, di beberapa negara digunakan istilah baru untuk menamai pendidikan keterampilan kerajinan. Istilah tersebut antara lain *design and craft education* (pendidikan desain dan kerajinan) dan *craft and technology education* (pendidikan kerajinan dan teknologi).
4. *Pembelajaran berbasis-studio* (*studio-based learning*). Pembelajaran berbasis studio memiliki akar tradisi pada sistem pemagangan (*apprenticeship*) baik yang berlangsung di dunia Barat maupun di dunia

[11] (Bose, 2008: 38-43)

Timur. Salah seorang tokoh pendidik seni rupa yang menerapkan pendekatan ini adalah John Dewey di sekolah labnya di Universitas Chicago. Prinsipnya adalah sekelompok peserta didik dengan didampingi oleh pendidik yang berperan sebagai seorang ahli (*master*) melaksanakan proyek berupa karya seni rupa, baik secara mandiri, maupun secara berkelompok. Dalam proses berkarya terjadi interaksi antara peserta didik dengan peserta didik lainnya dan tentu saja dengan pendamping dalam kegiatan kritik terhadap desain maupun produk final karya, serta pemberian saran yang bersifat teknis. Pembelajaran yang menekankan prinsip *learning by doing* ini tepat dilakukan di sekolah kejuruan (SMK) seni rupa.

5. *Seniman masuk sekolah (artist in school).* Seniman masuk sekolah merupakan sebuah program yang bertujuan untuk memanfaatkan seniman/perupa untuk membantu sekolah dalam membelajarkan peserta didik tentang seni rupa sesuai dengan bidang keahlian seniman/perupa yang diundang. Karena pada program ini dihadirkan pihak luar sekolah untuk mengambil bagian dalam program sekolah, maka ada pula yang menyebutnya dengan istilah *art-infused program*. Program seniman masuk sekolah pada dasarnya dapat dibedakan atas dua jenis program yakni: (1) Program seniman menetap di sekolah (*Artist-in-Residence*) yang mengundang seniman tinggal dalam waktu yang cukup lama di sekolah seraya membuat karya untuk disaksikan dan dibantu oleh peserta didik serta memberi bimbingan kepada guru; dan (2) Program kunjungan seniman (*visiting artist*) yang mengundang seniman berceramah atau berdemonstrasi selama beberapa jam. Di Indonesia, Program seniman masuk sekolah relatif baru dengan nama *"*gerakan seniman masuk sekolah (GSMS)" di bawah koordinasi Direktorat Jenderal Kebudayaan Kemendikbud. Program ini bertujuan menumbuhkan minat dan mengembangkan bakat peserta didik dalam bidang kesenian dan kearifan lokal. Diharapkan dengan program ini dapat ditanamkan pada diri peserta didik rasa kecintaan tentang budaya sendiri untuk memperkuat karakternya, serta menjadikannya kreatif dan apresiatif. Pada sisi lain, program ini diharapkan juga untuk menyemarakkan kegiatan kesenian melalui kolaborasi antara sekolah dengan para seniman. Tidak kalah pentingnya adalah kontribusi program ini terhadap keterbatasan jumlah dan kemampuan guru kesenian yang ada di sekolah. Sebagai sebuah program yang memanfaatkan dana negara dalam pelaksanaannya, program seniman masuk sekolah dilengkapi aturan yang agak birokratis. Seniman yang akan berpartisipasi dalam program ini dituntut untuk memenuhi persyaratan tertentu seperti, seniman mestilah: (1) Merupakan penduduk lokal tempat sekolah berada. (2) Bukan seorang pegawai

negeri sipil. (3) Masih aktif berkesenian. (4) Memiliki portofolio karya untuk dinilai kelayakannya. (5) Berpenampilan rapih dan memiliki sikap sebagai pendidik. (6) Memiliki kompetensi komunikasi. (7) Mampu melakukan kegiatan pembelajaran; dan (8) Mendapatkan rekomendasi dari lembaga kesenian setempat yang kredibel.

2. Pembelajaran Seni Rupa dengan Pendekatan Instrumental

Berbeda dengan pendekatan intrinsik, pendekatan instrumental dalam pembelajaran seni rupa memandang seni rupa potensial sebagai alat untuk mengembangkan potensi manusia secara umum dan tidak hanya terbatas pada potensi artistik saja. Bagi pendukung pendekatan instrumental, seni rupa dapat juga digunakan sebagai alat pembelajaran bagi subyek lain seperti sejarah, kewarganegaraan, biologi, lingkungan-hidup, matematika, dan sebagainya.

Istilah yang diidentikkan dengan pendekatan instrumental dalam pembelajaran seni rupa, antara lain:

1. *Pendidikan melalui Seni* (*education through art*) merupakan istilah yang dipopulerkan oleh Herbert Read melalui bukunya yang berjudul *Education through Art*. Menurut Herbert Read, melalui pendidikan seni rupa dibangun manusia dengan pribadi utuh yang dicapai dengan mengembangkan potensi kreatif seseorang, sedini mungkin. Pendidikan kreatif menurut Herbert Read memiliki dimensi sosial-budaya yang dapat memberi sumbangan bagi kehidupan bersama. Menurutnya, seni rupa dapat dan seharusnya digunakan membangun pemahaman dan simpati internasional untuk mengurangi konflik berdasarkan ras, agama, dan aliran politik untuk membangun toleransi dan persahabatan. INSEA (*International Society for Education through Art*), yang diprakarsai oleh Herbert Read dan kawan-kawan, menegaskan dalam salah satu pernyataannya bahwa “tidak pernah ada waktu sebelumnya ketika seni rupa begitu penting perannya dalam mempromosikan tidak hanya kemampuan berpikir kritis dan kekreatifan, tetapi juga empati, inklusi, dan pemahaman. Pada saat situasi sosial-politik di seluruh dunia begitu sulit diprediksi, di saat perubahan iklim menjadi ancaman terbesar terhadap peradaban manusia, di saat konflik merajalela, kita memerlukan pendidik seni rupa, perupa, dan ilmuwan untuk bekerja-sama mencari solusi dan menemukan cara baru mendukung kehidupan ekonomi. Tetapi yang lebih penting adalah mendukung masyarakat.” Inti dari pendidikan melalui seni rupa adalah “Seni rupa untuk kemaslahatan dan perdamaian umat manusia.” Herbert Read memang tidak merumuskan

sebuah kurikulum tetapi memberikan gagasan yang dapat menjadi landasan bagi mereka yang mengembangkan kurikulum.

2. *Seni dalam pendidikan* (*art in education*) merupakan sebuah istilah yang merujuk pada pendekatan yang biasa digunakan di sekolah dasar dan menengah yang mengintegrasikan seni rupa dengan mata pelajaran lain. Misalnya dengan menggunakan lukisan tentang peristiwa bersejarah sebagai obyek diskusi pada mata pelajaran sejarah, atau dalam pelajaran mengarang dengan menjadikan sebuah karya seni patung monumen sebagai sumber inspirasi dalam menyusun rangkaian kalimat.
3. *Pendidikan berbasis seni rupa* (*art-based education*). Istilah ini memiliki makna yang serupa dengan istilah "seni dalam pendidikan" (*art in education*) yakni seni rupa menyuplai bahan pelajaran bagi subyek lain. Munculnya istilah ini hanyalah karena persoalan selera penggunanya saja.
4. *Pendidikan dengan seni rupa (education with art).*Istilah ini memiliki makna yang serupa dengan *art in Education* dan *art-based education*.
5. *Pendekatan seni rupa terintegrasi* (*integrated-art approach*). Pendekatan ini memberikan penekanan pada perancangan pem-belajaran yang mengintegrasikan seni rupa dengan mata pelajaran lainnya seperti berhitung, bahasa, matematika, ilmu pengetahuan alam, ilmu pengetahuan sosial, dan sebagainya. Tujuannya adalah saling memanfaatkan potensi setiap subyek, untuk mencapai tujuannya masing-masing. Pendekatan ini menempatkan tiap mata pelajaran dalam posisi yang setara. Guru mata-pelajaran yang diintegrasikan, terlibat secara aktif dalam proses perancangan. Karena pengintegrasian mata pelajaran ini diikat oleh sebuah tema, maka pendekatan ini biasa pula disebut "pendekatan berbasis tema" (*theme-based approach*).
6. *Pendekatan transfer (kompetensi) seni rupa (art transference approach).* Pendekatan ini memandang mata pelajaran seni rupa sebagai mata pelajaran yang bertujuan melengkapi peserta didik dengan keterampilan yang "bernilai" digunakan dalam mata pelajaran lain. Misalnya, keterampilan menggambar yang dimiliki oleh peserta didik, dapat digunakan pada mata pelajaran geografi untuk menggambar peta atau pada mata pelajaran biologi untuk menggambar penampang tubuh serangga. Dengan demikian, pendekatan ini tidak mengintervensi pembelajaran yang dilakukan oleh guru seni rupa. Transfer keterampilan terjadi tanpa harus secara eksplisit mengaitkan mata pelajaran seni rupa dengan mata pelajaran lainnya.
7. *Pendidikan seni rupa untuk penyembuhan (art therapy; creative art therapy, expressive art therapy).* Istilah ini merujuk pada pemanfaatan

kegiatan penciptaan karya seni rupa dan refleksi terhadap proses dan produk karya seni rupa untuk tujuan meningkatkan kesadaran-diri, menghilangkan gejala traumatik dan stres, serta meningkatkan kemampuan kognitif seseorang. Program ini lazimnya dilaksanakan pada program pendidikan di sekolah luar-biasa (*special education*) yang ditangani oleh profesional dalam dua bidang, yakni bidang pendidikan seni rupa dan terapi.

Gambar 6

Dua buah contoh karya seni rupa yang potensial dimanfaatkan untuk pembelajaran mata pelajaran lain dalam konteks pembelajaran seni rupa dengan pendekatan instrumental. Kiri: Lukisan kaligrafi dengan tema Surah Al-fatihah karya Chusnul Hadi yang dapat dimanfaatkan untuk pembelajaran Agama Islam (foto: Chusnul Hadi). Kanan: Karya lithografi yang menggambarkan penumpang trem di Batavia pada Abad ke-19 dapat dimanfaatkan untuk mata pelajaran Sejarah (foto: Wikicommons).

Demikianlah uraian tentang pengertian, keunikan, dan kebermaknaan pendidikan seni rupa yang merefleksikan esensi pendidikan seni rupa sebagai sebuah kegiatan pendidikan yang khas dan unik.

2

KONTEKS

Pendidikan seni rupa di sekolah tidak berada pada ruang hampa. Ia dilatari oleh pemikiran, praktik, kebijakan, tantangan, dan perkembangan yang terjadi di dalam masyarakat global, dan lokal. Ia terjalin dengan konteks. Sejak dahulu kala, hingga kini.

A. KONTEKS GLOBAL

Pendidikan seni rupa di Indonesia tidak dapat melepaskan diri dari globalisasi. Berbagai aspek global yang memberi pengaruh signifikan terhadap pendidikan seni rupa di Indonesia, khususnya dalam konteks persekolahan, dibahas di bagian ini. Aspek tersebut yakni: (1) Pemikiran global tentang pendidikan. (2) Ideologi kurikulum; (3) Tradisi pengalihan keahlian seni rupa dalam budaya Barat dan Timur. (4) Seni rupa global. (5) Kebijakan Perserikatan Bangsa-Bangsa; dan (6) Kebijakan organisasi profesi pendidik seni rupa.

1. Pemikiran Global tentang Pendidikan

Sistem persekolahan Indonesia yang kita kenal dewasa ini berakar pada model persekolahan yang diperkenalkan Pemerintah Kolonial Belanda di penghujung Abad ke-19 dan awal Abad ke-20. Dengan demikian, sejak awal, pengaruh global telah melatari sistem persekolahan di Indonesia. Model persekolahan yang diperkenalkan Pemerintah Kolonial Belanda pada masa itu tentu tidak terlepas dari tradisi persekolahan yang berlangsung di Eropa, khususnya di Belanda. Sementara itu, model persekolahan yang berkembang di Barat itu sendiri tidak terlepas dari pengaruh berbagai pemikiran tentang pendidikan yang berkembang pada Zaman Klasik Yunani/Romawi yang melandasi kebudayaan Barat, maupun pemikiran tentang pendidikan yang berkembang di berbagai belahan dunia lainnya.

Seiring dengan dinamika perkembangan zaman, muncul filosof, pendidik, psikolog dengan lontaran pemikiran tentang pendidikan, baik pemikiran baru, maupun pemikiran hasil daur-ulang dari pemikiran tentang pendidikan yang sudah dikenal sebelumnya. Perkembangan teknologi komunikasi yang semakin gencar dewasa ini menjadikan hasil pemikiran tentang pendidikan semakin tersebar luas. Berbagai hasil pemikiran tersebut melatari pemikiran dan praktik pendidikan di sekolah, termasuk pendidikan seni rupa.

Berikut ini dikemukakan filosof, pendidik, psikolog yang mendunia dengan intisari pemikirannya tentang pendidikan yang menjadi acuan atau menginspirasi praktik pendidikan di sekolah di seluruh dunia:

1. Kong Fu Tzu, filosof Cina yang hidup pada tahun 557-479 SM. Kong Fu Tzu berpandangan bahwa pendidikan hendaknya diarahkan untuk memenuhi kebutuhan sosial kemasyarakatan dari pada untuk

kebutuhan individual. Ada empat hal yang ditekankan oleh Kong Fu Tzu yakni budaya, perilaku moral, ketulusan, dan keterpercayaan.

2. Socrates, filosof Yunani Klasik yang hidup pada tahun 469-399 SM. Socrates tidak menuliskan pemikirannya sendiri tetapi ide dan metodenya diceriterakan oleh muridnya. Salah seorang dari murid Socrates adalah Plato. Socrates percaya pada potensi yang dimiliki oleh seseorang dan karena itu, ia tidak merasa melakukan pengajaran. Ia hanya mengingatkan kebenaran yang telah ada pada diri seseorang. Metode yang digunakannya adalah bertanya untuk menelusuri (*inquiry*) hingga akhirnya ditemukan jawaban tentang kebenaran. Socrates berpandangan bahwa pendidikan hendaknya tidak membedakan berdasarkan pertimbangan gender, meskipun ia menyadari bahwa wanita lebih lemah dari pada laki-laki.
3. Plato, murid Socrates yang hidup pada tahun 427-347 SM. Plato berpandangan bahwa pendidikan sangat penting dan merupakan tanggung jawab-negara. Seperti halnya dengan Socrates ia juga berpandangan bahwa pendidikan mestinya tidak bias gender. Plato menekankan perlunya memilih materi yang tepat dalam proses pendidikan. Bagi Plato, olah raga penting bagi tubuh dan musik penting bagi jiwa. Materi akademik yang lebih sulit, diajarkan sesudah peserta didik siap.
4. Aristoteles adalah murid Plato yang hidup pada tahun 384-322 SM. Aristoteles sependapat dengan gurunya tentang tanggung jawab negara terhadap pendidikan. Baginya, negara harus mengontrol pendidikan dalam upaya menyiapkan warga-negara yang diperlukan oleh negara. Aristoteles berpendapat bahwa pendidikan sangat penting diberikan sejak awal dengan penekanan pada nilai intrinsik dari pendidikan untuk mencapai kebahagiaan, kebajikan, dan kontemplasi. Aristoteles menunjuk ada empat tujuan praktis dari pendidikan yakni membaca/menulis, olah raga, musik, dan menggambar.
5. Al-Ghazali seorang filosof/sufi Islam yang hidup pada tahun 1058-1111. Al-Ghazali berpendapat bahwa pendidikan mestilah melayani kebutuhan masyarakat untuk mengantarkan orang ke standar moral yang tinggi. Sebagai penganut Islam, ia menekankan bahwa pendidikan adalah kebajikan yang harus sejalan dengan ajaran Islam. Baginya pendidikan merupakan proses logis mulai dari hal sederhana ke hal yang rumit. Menurut Al-Ghazali, dalam melaksanakan pendidikan, guru harus tampil sebagai teladan yang memperlakukan peserta didiknya dengan baik penuh rasa simpati.
6. Jan Amos Comenius yang hidup pada tahun 1592-1670. Ia mengasingkan dirinya ke luar negeri karena Cekoslawakia tanah airnya, tidak kondusif pada masa itu. Ia seorang pendidik, pengelola sekolah,

dan penulis buku teks yang berpengaruh, dank arena itu ia diberi gelar sebagai "Bapak pendidikan modern." Hal ini berkaitan dengan pemikirannya yang hingga hari ini masih sangat relevan. Beberapa butir pemikirannya antara lain: (1) Anak belajar dengan inderanya melalui pengalaman nyata. (2) Guru harus menyajikan pembelajaran menyenangkan. Karena itu, anak harus diajarkan sesuatu yang menarik minatnya dengan prinsip belajar sambil bekerja. (3) Bermain sangat penting karena apa yang dipelajari melalui bermain akan bermanfaat kelak bagi kehidupan anak setelah ia dewasa.

7. John Locke, filosof Inggris yang hidup pada tahun 1632-1704. Ia berpandangan bahwa pendidikan yang baik harus berfokus pada sisi mental dan fisik seseorang. Menurut John Locke, anak perlu diberikan kebebasan dalam berekspresi dan tidak dijauhkan dari lingkungan. Dalam hal latihan mental, pengembangan karakter perlu didahulukan sebelum belajar. Latihan fisik sebaiknya diberikan dengan bermain. John Locke memandang bahwa pemberian contoh merupakan hal yang penting.
8. Jean-Jacques Rousseau adalah filosof, penulis dan komposer yang lahir di Swiss pada tahun 1712 dan meninggal di Perancis pada tahun 1778. Rousseau berpandangan bahwa pendidikan yang ideal adalah melalui alam. Menurutnya, anak akan terdidik dengan baik tanpa harus belajar melalui buku atau lingkungan sekolah formal. Hal yang perlu dilakukan oleh anak adalah melakukan kegiatan menemukan (*discovery*) melalui proses pemecahan masalah.
9. Johann Heinrich Pestalozzi adalah pendidik pembaharu Swiss yang hidup pada tahun 1746-1827. Ia dikenal sebagai pendiri sekolah dasar modern. Ia berpandangan bahwa pendidikan bersifat organik yang bermakna pendidikan intelektual, moral, dan jasmani harus terintegrasi. Pestalozzi meyakini bahwa pendidikan mestilah bersumber pada kekuatan dari dalam manusia itu sendiri, dan pemikiran, moral, dan praktik hanya bermakna jika dikaitkan dengan pengalaman nyata.
10. Johann Friedrich Herbart adalah pendidik Jerman yang hidup pada tahun 1776-1841. Herbart dipandang berjasa dalam mengembangkan ilmu pedagogi dengan memanfaatkan psikologi dalam kegiatan pembelajaran. Ia berpandangan bahwa setiap anak lahir dengan potensi unik akan tetapi potensi ini tidak akan berkembang tanpa ditransformasi melalui pendidikan;
11. Friedrich Frobel adalah pendidik Jerman yang hidup pada tahun 1782-1852. Frobel adalah murid Pestalozzi. Ia berpandangan bahwa anak memiliki kebutuhan dan kapasitas unik yang perlu dikembangkan secara utuh yang mengantarkannya pada gagasan tentang Taman

Kanak-Kanak. Frobel menganjurkan kepada pendidik untuk memberi kebebasan kepada anak dan menyadari bahwa lingkungan amat berpengaruh terhadap perilaku anak.

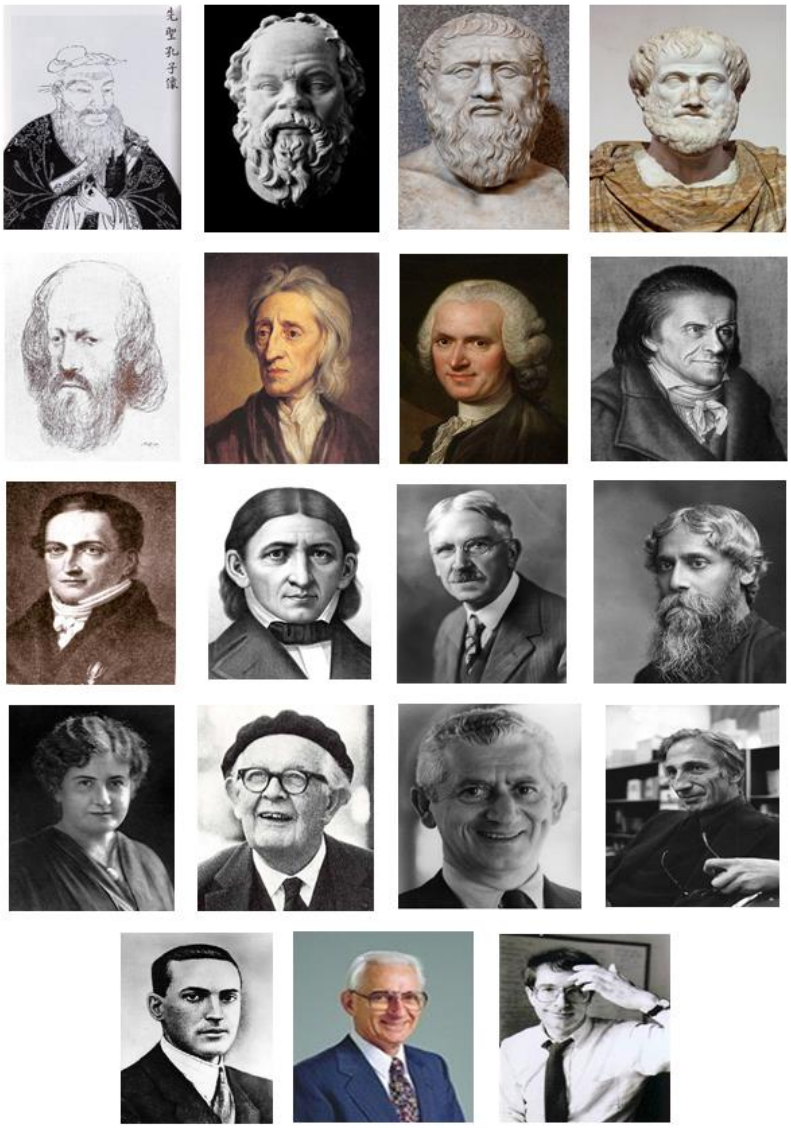
12. John Dewey adalah filosof, kritikus sosial dan pendidik Amerika Serikat yang hidup pada tahun 1859-1952. Ia berpendapat bahwa sekolah merupakan agen pembentukan budaya demokrasi. Dalam hal metode, ia menganjurkan agar anak senantiasa dijadikan sebagai pusat pembinaan dan diaktifkan dalam proses pendidikan. Ia sangat tidak setuju dengan metode formal yang dimulai dengan pemberian definisi yang diikuti dengan penjelasan guru sesuai sudut pandang guru. Menurutnya, pendidikan harus dipahami sebagai "rekonstruksi pengalaman" dari pada sebagai transmisi pengetahuan yang sudah jadi.
13. Rabindranath Tagore adalah filosof, sastrawan, komposer, pelukis, dan pendidik India yang hidup pada tahun 1861-1941. Ia mendirikan sekolah eksperimental Shantiniketan (bermakna tempat tinggal yang damai) dengan mengombinasikan tradisi terbaik India dan tradisi terbaik Barat. Sebagai pendidik, ia dipandang sebagai terdepan dalam memikirkan tentang *global village* yang memperkenalkan gagasan multirasial, multikultural, dan multilingual dalam pendidikan. Bagi Tagore, pendidikan mestilah berakar pada lingkungan sekitar tetapi tidak menutup-diri terhadap dunia luar, bersifat menyenangkan, dan sesuai dengan kondisi peserta didik.
14. Maria Montessori adalah seorang dokter, ilmuwan, dan pendidik Italia yang hidup pada tahun 1870-1952. Montessori mengembangkan metode pembelajaran bagi anak-anak yang terkenal dengan Metode Montessori yang mendorong pemberian kebebasan kepada anak. Menurutnya, anak perlu dibebaskan dari pengaruh orang tua dan guru. Guru tidak boleh merasa superior. Langkah selanjutnya adalah memberi anak lingkungan kondusif untuk mengaktualisasikan diri. Meja, kursi, dan perabotan lainnya haruslah disesuaikan dengan kondisi dan kebutuhan anak. Karena pandangannya yang demikian ini, ia dipandang sebagai pendukung filosofi Rekonstruksi Sosial.
15. Lev Vygotsky adalah seorang psikolog pendidikan Rusia yang hidup pada masa Revolusi Rusia (1896-1934). Vigotsky sering dihubungkan dengan Piaget yang hidup sezaman dengannya karena keduanya memiliki keyakinan sama yakni keaktifan anak membangun pengetahuan mereka. Menurut Vigotsky, pengetahuan merupakan hasil konstruksi seseorang dalam lingkungan sosialnya. Berikut ini beberapa butir pandangan Vigotsky dalam kaitannya dengan pendidikan: (1) Perkembangan manusia berkaitan erat dengan kegiatan sosial-budaya. Perkembangan seseorang sangat ditentukan oleh interaksi orang tersebut dengan orang lain, khususnya orang dewasa

yang lebih berpengalaman dan teman sebaya; (2) Meskipun seseorang perlu diaktifkan dalam belajar, tetapi kehadiran seorang guru sebagai pendamping tetap diperlukan. Dalam teori Vygotsky dikenal istilah *Zona Perkembangan Proksimal* yakni celah antara perkembangan aktual yang dimiliki seseorang dengan perkembangan potensialnya; (3) Pemberian dukungan kepada seseorang dalam belajar disesuaikan dengan tingkat kemampuan orang tersebut. Sehubungan dengan hal ini diperkenalkan konsep *scaffolding*.

16. Jean Piaget adalah filosof, psikolog dan pendidik Swiss yang hidup pada tahun 1896-1980. Jean Piaget menekankan pentingnya pendidikan anak. Ia mendeklarasikan pada tahun 1934 bahwa hanya pendidikan yang dapat menjaga masyarakat dari keruntuhan. Piaget terkenal karena penelitiannya tentang anak dan teori perkembangan kognitif. Ia memperkenalkan teori perkembangan atas empat tahap yakni tahap sensori motor, praoperasi, operasi kongkrit, dan operasi formal.
17. Ralph W. Tyler adalah pendidik dari Amerika-Serikat yang hidup pada tahun 1902-1994. Ia memfokuskan perhatiannya pada asesmen/ evaluasi serta pengembangan kurikulum. Bukunya *Basic Principles of Curriculum and Instruction* menjadi *best-seller* dan menjadi rujukan dalam pengembangan kurikulum dewasa ini. Teorinya tentang kurikulum menempatkan tujuan pembelajaran sebagai dasar dalam pemilihan bahan, metode pembelajaran, dan penilaian hasil belajar. Rasional Tyler yang terkenal tentang kurikulum terdiri atas empat pertanyaan yang harus dijawab dalam pengembangan kurikulum yakni: (1) Tujuan apa yang harus dicapai. (2) Bagaimana memilih pengalaman belajar untuk mencapai tujuan tersebut. (3) Bagaimana pengalaman belajar diorganisasi secara efektif; dan (4) Bagaimana keefektifan pengalaman belajar dievaluasi.
18. Benjamin Bloom psikolog pendidikan Amerika-Serikat yang hidup pada tahun 1913-1999. Ia mengasisteni Ralph W. Tyler saat melaksanakan studi pengembangan asesmen sekolah. Kontribusi Bloom dalam dunia pendidikan yakni pada teorinya tentang taksonomi tujuan pendidikan dan tentang belajar tuntas (*mastery learning)*. Bloom membagi tujuan pembelajaran atas tiga domain yakni domain kognitif, afektif, dan psikomotor. Selanjutnya ia mengklasifikasi tujuan pembelajaran dalam sebuah rubrik yang dikenal sebagai taksonomi Bloom.
19. Robert Mills Gagne psikolog pendidikan yang hidup pada tahun 1916-2002. Gagne terkenal dengan teorinya "kondisi belajar" (*condition of learning*). Menurut Gagne, ada beberapa jenis dan tingkatan belajar. Setiap jenis dan tingkatan menuntut pembelajaran yang sesuai dengan kondisi peserta didik. Gagne mengidentifikasi lima kategori utama belajar yakni: informasi verbal, keterampilan intelektual, strategi

kognitif, keterampilan motorik, dan sikap. Kondisi internal dan eksternal yang berbeda diperlukan untuk tiap jenis dan tingkatan belajar.

20. John Holt penulis dan pendidik Amerika-Serikat yang hidup pada 1923-1985. Ia berpandangan bahwa sekolah menyebabkan anak mengalami kegagalan oleh karena sekolah mengganggu proses belajar ideal bagi anak. Ia meyakini bahwa anak tidak perlu dipaksa belajar oleh karena anak akan belajar sendiri jika diberi kebebasan untuk belajar sesuai minatnya sendiri. Untuk itu, Holt mempromosikan dengan gencar ide sekolah-rumah (*homeschooling*) yang kemudian disebutnya dengan istilah "*unschooling."*
21. Ivan Illich adalah filosof, pendeta Katholik dan seorang kritikus yang hidup pada tahun 1926-2002. Melalui bukunya *Deschooling Society* ia mengeritik sistem persekolahan sebagai lembaga yang opresif dan tidak mungkin untuk diperbaiki. Untuk itu sistem persekolahan mesti diberantas agar dapat membebaskan manusia dari efek melumpuhkan dari lembaga tersebut.
22. Robert Frank Mager adalah psikolog Amerika-Serikat yang lahir pada tahun 1923. Mager memusatkan perhatiannya pada bagaimana memahami dan mengembangkan kinerja manusia. Hal ini mengantarkannya pada pengembangan cara perumusan tujuan pembelajaran dan pembelajaran berbasis kriteria (*criterion referenced instruction*);
23. Michael Scriven adalah ahli evaluasi pendidikan kelahiran Inggris pada tahun 1928, besar di Australia, dan meniti karir di Amerika-Serikat. Scriven terkenal dengan teorinya "penilaian bebas tujuan" (*goal-free evaluation*) yang menganjurkan penilai untuk tidak mengacu pada tujuan belajar yang telah dirumuskan dalam menilai sebuah program belajar. Penilai mengamati langsung saja segala luaran belajar (*learning outcomes*), dampak yang terjadi, diniatkan atau tidak. Ibaratnya terhadap pertandingan sepak-bola yang dihitung berapa skor pertandingan. Bukan niat pertandingan.
24. Howard Gardner adalah seorang psikolog perkembangan Amerika-Serikat yang lahir pada tahun 1943. Ia seorang profesor di Universitas Harvard yang terkenal dengan teorinya tentang "kecerdasan jamak" (*multiple intelligence*) yang meliputi kecerdasan verbal, logis-matematis, spasial-visual, kinestetik, musikal, interpersonal, intra-personal (*self-awareness*) dan naturalis eksistensial (kemampuan untuk menangani pertanyaan mendalam). Gardner menegaskan bahwa orang yang mampu menggabungkan kapasitas kecerdasannya potensial sukses memecahkan masalah. Potensi manusia dapat dikaitkan dengan preferensi seseorang dalam belajar.



Gambar 7

Potret pemikir pendidikan yang hasil pemikirannya mengglobal. Dari baris atas ke bawah. Setiap baris diurutkan dari kiri ke kanan: Kong Fu Tzu, Socrates, Plato, Aristoteles, Al-Ghazali, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart, Friedrich Frobel, John Dewey, Rabindranath Tagore, Maria Montessori, Jean Piaget, Benjamin Bloom, Ivan Illich, Lev Vygotsky, Robert Frank Mager, dan Howard Gardner (foto: Wikicommons, Wikipedia). Berhubung alasan teknis, tidak semua pemikir yang disebutkan dimuka dapat ditampilkan fotonya.

Para pemikir yang dikemukakan di muka hanyalah sebagian kecil dari pemikir pendidikan yang hasil pemikirannya mendunia dan memberi pengaruh terhadap praktik pendidikan di sekolah. Di balik keterbatasan jumlahnya, para pemikir tersebut dianggap dapat merepresentasikan berbagai mazhab pemikiran pendidikan. Pemikir pendidikan yang secara khusus berkecimpung dalam bidang pendidikan seni rupa tidak ikut dipilih oleh karena para tokoh pendidik seni rupa dibahas pada bagian lain buku ini.

2. Ideologi Kurikulum

Dalam sistem pendidikan formal, kurikulum merupakan salah satu elemen penting karena menjadi roh pelaksanaan pembelajaran di dalam kelas. Itulah sebabnya kurikulum senantiasa merupakan hal yang selalu diperdebatkan dan menjadi isu politik. Kurikulum memang bukan sekadar daftar mata pelajaran yang harus diajarkan beserta alokasi waktunya tetapi menyangkut hal substansial sebagaimana yang terungkap pada pertanyaan pertama dari Rasional Kurikulum Ralph W Tyler: "tujuan apa yang sesungguhnya ingin dicapai oleh sekolah?"

Pertanyaan yang dilontarkan oleh Tyler tersebut menarik perhatian publik karena berkaitan dengan ideologi atau kepentingan politis tertentu. Pertanyaan tentang tujuan apa yang sesungguhnya ingin dicapai oleh sekolah direspon oleh para pemikir pendidikan dengan menawarkan model kurikulum yang dianggapnya paling tepat menjawab pertanyaan tersebut. Karena para pemikir pendidikan yang menawarkan model tersebut memiliki visi yang saling berbeda tentang tujuan apa yang seharusnya dicapai oleh sekolah, maka model kurikulum yang mereka tawarkan menunjukkan perbedaan mendasar, perbedaan paradigmatik.

Lahirlah istilah "mazhab kurikulum" atau "paradigma kurikulum." Ada pula yang menyebutnya dengan istilah "ideologi kurikulum." Penggunaan istilah *Ideologi Kurikulum* tidaklah berlebihan karena model kurikulum yang ditawarkan oleh para pemikir kurikulum tersebut memenuhi syarat sebagai ideologi.[12] Syarat tersebut adalah adanya utopia yang ingin dicapai, strategi untuk mencapainya, serta pendukung fanatik. Ideologi, sebagaimana yang dikemukakan oleh Padelfort dan Lincoln[13] adalah "sekumpulan ide tentang nilai dan tujuan sosial, ekonomis, politis, yang disertai program tindakan untuk

[12] Istilah ideologi diperkenalkan untuk pertama kalinya oleh Destutt de Tracy pada masa Revolusi Perancis dengan makna: *science of ideas*. Istilah ideologi kemudian memiliki makna yang beragam sejalan dengan perkembangan penggunaan istilah tersebut.
[13] (Ghos, 2015: 64).

mencapai tujuan tersebut." Hal ini sejalan dengan pemaknaan ideologi yang diberikan oleh Moazzam melalui tulisannya pada sebuah konferensi internasional pada tahun 2017[14] yakni: ideologi mengarahkan penganutnya pada sebuah tujuan ambisius disertai panduan yang harus diikuti untuk mencapai tujuan tersebut. Malesevic menyederhanakan makna ideologi dengan frasa yang ringkas yakni: "kombinasi pikiran dan tindakan."

Michael Stephen Schiro mengidentifikasi ideologi kurikulum yang eksis sejak penghujung Abad ke-19 atas empat orientasi yakni: (1) ideologi yang berorientasi pada disiplin akademik (*scholar academic ideology*); (2) ideologi yang berorientasi pada efisiensi sosial (*social efficiency ideology*); (3) ideologi yang berorientasi pada peserta didik (*learner centered ideology*); dan (4) ideologi yang berorientasi pada rekonstrusi sosial (*social reconstruction ideology*). Pengelompokan ideologi kurikulum yang dilakukan oleh Schiro sejalan dengan pengelompokan yang dilakukan oleh John Mc. Neil dengan istilah yang berbeda.[15] Berikut ini dikemukakan ringkasan dari keempat ideologi kurikulum tersebut.

a. Ideologi Kurikulum Berorientasi Disiplin Akademik

Pendukung ideologi kurikulum berorientasi disiplin akademik menyadari bahwa selama berabad-abad, telah terhimpun pengetahuan penting yang tersebar dalam berbagai disiplin akademik. Sekolah bertanggung-jawab untuk mewariskan ilmu pengetahuan tersebut kepada peserta didik. Peserta didik diharapkan memiliki pemahaman yang baik tentang disiplin akademik yang meliputi isi (materi), kerangka konseptual, dan berpikir akademik. Guru yang bertugas mendidik dipandang sebagai ilmuwan yang memiliki pemahaman baik tentang disiplin ilmu yang diajarkannya dan bertanggung-jawab menularkan disiplin ilmu tersebut secara jelas dan akurat kepada peserta didik. Kurikulum menjadi alat mentransmisi disiplin akademik tersebut. Karena itu, yang menjadi perhatian bagi pendukung ideologi ini adalah bagaimana mengembangkan kurikulum yang merefleksikan esensi disiplin ilmu. Dengan kurikulum tersebut, peserta didik disiapkan untuk mampu menjelajahi dunia

[14] Konferensi internasional ke-4 tentang Humaniora dan Ilmu Sosial di Dubai pada tanggal 31-14 Maret 2017.

[15] John Mc. Neil menggunakan istilah konsepsi kurikulum yang dibaginya atas empat yakni: (1) konsepsi subyek akademik yang identik dengan *scholar academic ideologi*; (2) konsepsi teknologi dan efisiensi yang identik dengan *social efficiency ideologi;* (3) konsepsi Humanistik yang identik dengan *learner centered ideologi;* dan (4) konsepsi rekonstriksi sosial yang identik dengan *social reconstruction ideologi.* Ahli kurikulum lainnya yang juga mengelompokkan ideologi kurikulum atas empat yakni Eisner, Schubert. Zeichner, dan Kliebard.

ilmu pengetahuan dengan kompetensi tentang konsep dasar, metode pengamatan dan analisis data serta menarik kesimpulan.

Gambar 8
Kurikulum yang Berorientasi pada disiplin akademik berfokus pada upaya penyiapan peserta didik menjadi ilmuwan dalam berbagai disiplin ilmu (foto: Wikicommons).

Pendukung ideologi yang berorientasi pada disiplin akademik berharap peserta didik berperilaku bagaikan ilmuwan (fisikawan, ahli biologi, sejarawan, dan sebagainya), sehingga sebagai warga negara ia akan mengikuti perkembangan disiplin akademik dengan pemahaman dan dukungan yang, jika perlu, melanjutkan studinya untuk menjadi seorang spesialis dalam bidangnya.

b. Ideologi Kurikulum Berorientasi Efisiensi Sosial

Pendukung Ideologi kurikulum berorientasi efisiensi sosial berpandangan bahwa tujuan sekolah adalah untuk memenuhi kebutuhan masyarakat akan pendidikan yang efisien. Agar efisiensi ini tercapai, maka harus dirancang strategi pembelajaran berbasis ilmiah. Hal pertama yang harus dilakukan adalah mengidentifikasi kebutuhan masyarakat yang kemudian dikristalisasi menjadi tujuan pembelajaran yang dapat diamati dan diukur. Tujuan inilah yang harus menjadi fokus pembelajaran agar kegiatan yang dilakukan tidak melenceng. Pendidik harus memikirkan cara paling efisien mencapai tujuan pembelajaran yang telah dirumuskan.

Gambar 9
Kurikulum yang berorientasi pada efisiensi sosial menuntut guru mencari cara efisien mencapai tujuan pembelajaran. Salah satu caranya, melalui pembelajaran sekuensial dengan memanfaatkan teknologi pembe-lajaran (foto: Wikicommons).

B.F. Skinner merekomendasikan pembelajaran sequensial sebagai teknik membelajarkan yang efisien. Menurutnya, bahan belajar harus diatur secara berurutan dan setiap urutan dilengkapi dengan tujuan yang jelas. Peserta didik harus mencapai tujuan belajar sesuai urutan, sebelum berlanjut ke urutan berikutnya. Hal ini sejalan dengan pendapat Schiro yang menyatakan bahwa tiga aspek yang memegang peranan penting dari kurikulum berorientasi efisiensi sosial yakni: (1) Konsep belajar sebagai perubahan tingkah-laku. (2) Penciptaan pengalaman belajar sekuensial yang tercermin pada pemberian stimuli untuk membangkitkan respon peserta didik; dan (3) Akuntabilitas yang tercermin pada evaluasi berorientasi tujuan. Pengembangan desain instruksional yang berpijak pada Teori Sistem merupakan salah satu karakter kurikulum berorientasi efisiensi sosial.

c. Ideologi Kurikulum Berorientasi Peserta didik

Ideologi kurikulum berorientasi peserta didik tidak memberi penekanan pada kebutuhan masyarakat dan disiplin akademik, tetapi pada kebutuhan peserta didik yang sedang belajar. Bagi pendukung ideologi ini, peserta didik harus mendapatkan tempat menyenangkan sehingga ia dapat berkembang secara alamiah. Tujuan pendidikan adalah mengembangkan pribadi peserta

didik yang harmoni dengan keunikan individu masing-masing dalam aspek intelektual, emosional, sosial, dan jasmaniah.

Gambar 10
Kurikulum yang berorientasi pada peserta didik menuntut guru menyiapkan konteks, lingkungan, dan unit kerja yang menyenangkan dan relevan agar peserta didik mengaktualisasikan diri secara bebas (foto: Wikicommons).

Pendukung ideologi kurikulum berorientasi peserta didik meyakini bahwa peserta didik memiliki potensi untuk berkembang dan mengaktualisasikan dirinya sendiri. Tugas pendidik, sekolah, dan kurikulum adalah memfasilitasi perkembangan tersebut. Belajar dipandang sebagai fungsi interaksi antara peserta didik dengan lingkungan. Karena interaksi peserta didik dengan lingkungan bersifat unik, maka lebih jauh dianggap bahwa hasil belajar (kemampuan mengonstruksi makna) juga merupakan unik bagi setiap peserta didik. Karena sifat yang demikian inilah, maka kurikulum berorientasi peserta didik dipandang sebagai konteks, lingkungan, atau unit-kerja yang memungkinkan peserta didik memberi makna untuk dirinya sendiri dalam ia berinteraksi dengan peserta didik lainnya, guru, lingkungan, gagasan, dan hal lainnya. Menjadi tugas pendidik untuk menyiapkan konteks, lingkungan, dan unit-kerja yang memungkinkan peserta didik mendapatkan pengalaman belajar menyenangkan dan relevan.

Ringkasnya, bagi pendukung ideologi ini fungsi kurikulum adalah menawarkan pengalaman belajar, yang secara intrinsik, memberi sumbangan bagi pembebasan dan pengembangan individu.

d. Ideologi Kurikulum Berorientasi Rekonstruksi Sosial

Pendukung ideologi kurikulum berorientasi rekonstruksi sosial berpandangan bahwa masyarakat berada dalam kondisi sakit sehingga tidak memberi kenyamanan bagi anggotanya. Pandangan ini bertolak dari kenyataan pada adanya ketidakadilan dalam masyarakat atas dasar ras, suku, jender, keyakinan, tingkat kemampuan ekonomi dan berbagai aspek sosial lainnya. Atas dasar itu, pendukung ideologi ini berpandangan bahwa pendidikan seyogyanya memfasilitasi terciptanya masyarakat baru yang lebih baik yang menawarkan kepuasan bagi setiap warganya. Kurikulum sebagai instrumen pendidikan seharusnya berfungsi sebagai proses sosial untuk memperbaiki kondisi masyarakat.

Gambar 11
Kurikulum yang berorientasi rekonstruksi-sosial berfungsi menyadarkan peserta didik akan kondisi masyarakat yang perlu diperbaiki, dan mendorong peserta didik mengambil bagian dalam upaya perbaikan tersebut melalui proses rekonstruksi sosial (foto: Wikicommons).

Menurut pendukung ideologi kurikulum berorientasi rekonstruksi sosial, fungsi pertama kurikulum adalah menyadarkan peserta didik tentang kondisi masyarakat yang tidak sehat. Kesadaran ini merupakan dasar dalam membangun visi tentang masyarakat yang diinginkan. Dengan kesadaran tersebut, peserta didik diharapkan menjadi pelopor dalam mewujudkan visi tersebut. Karena kurikulum dipandang dari perspektif sosial, maka masyarakat yang ada dan masyarakat yang dicita-citakan merupakan fokus kurikulum. Faktor budaya merupakan kata kunci untuk merekonstruksi masyarakat. Budaya yang tidak mendukung perlu diganti dengan budaya baru yang relevan dengan masyarakat yang diinginkan.

Mc.Neil menyatakan bahwa Ideologi kurikulum berorientasi rekonstruksi sosial menempatkan tanggung jawab utama pada kurikulum untuk mempengaruhi reformasi sosial demi dicapainya masa depan yang lebih baik bagi masyarakat. Untuk itu, kebutuhan masyarakat lebih diutamakan dari pada kebutuhan individu.

Demikianlah uraian singkat tentang ideologi kurikulum yang melatari pengembangan kurikulum di sekolah, termasuk di Indonesia.

3. Tradisi Pengalihan Keahlian Seni Rupa dalam Budaya Timur dan Barat

a. Tradisi Rumah-Tangga dan Pemagangan

Jauh sebelum sistem persekolahan diperkenalkan, kegiatan pengalihan keahlian dalam bidang seni rupa telah berlangsung di dalam masyarakat. Bentuk pengalihan keahlian seni rupa yang paling awal, berlangsung di dalam rumah perupa (apapun keahliannya) di saat sang perupa berikhtiar untuk menularkan keahlian yang dimilkinya kepada anak atau anggota keluarga intinya yang lain. Pengalihan keahlian yang bersifat domestik ini yang disebut sebagai bentuk pewarisan orang tua, memiliki sifat khas yakni adanya hubungan emosional yang amat erat antara orang yang mengajar (kepala keluarga) dan orang yang diajar (anggota keluarga). Keinginan mengalihkan pengetahuan dan keterampilan dilakukan dengan sepenuh hati oleh karena didasari atas pemikiran untuk mewariskan sesuatu yang berharga kepada anggota keluarga yang kelak menjadi modal dalam menghadapi kehidupan. Jika anggota keluarga yang mewarisi keahlian tersebut mengembangkan keahliannya menjadi lebih baik, tentu bakal meningkatkan martabat keluarga.

Bentuk pengalihan keahlian selanjutnya adalah pemagangan (*apprenticeship*)[16] di saat adanya seseorang atau beberapa orang berkeinginan untuk menguasai keahlian seni rupa tertentu, mendatangi perupa yang keahliannya diakui, untuk belajar dengan cara hidup bersama dengan sang ahli. Orang yang datang untuk belajar ini biasanya berusia muda dan hal yang dipelajari adalah keahlian khusus dan praktis yang tidak semua orang memilikinya. Dengan demikian pemagangan dapat dipandang sebagai cara yang ditempuh untuk memasuki dunia elit sosial-budaya yang ditandai dengan dimilikinya keakhlian khusus.

Pemagangan merupakan bentuk pendidikan yang dipraktikkan secara meluas di berbagai belahan dunia, di Timur maupun di Barat. Karena pemagangan tumbuh dan berkembang sesuai dengan lingkungan dan tradisi tempat ia berada, maka tidak mengherankan jika amat banyak variasi bentuk pemagangan. Di balik variasi tersebut, pemagangan pada dasarnya dapat dikelompokkan atas atas dua[17] kelompok, yakni: (1) Pemagangan informal yang berlangsung secara alamiah dilandasi atas semangat belajar dan mengajar berdasarkan saling pengertian antara murid dan guru. Pemagangan informal berpijak pada perjanjian lisan antara guru dan murid dan sangat dipengaruhi oleh norma, tradisi, dan adat-istiadat masyarakat setempat. Pemagangan informal lazimnya terjadi pada masyarakat tradisional dengan sistem ekonomi informal; dan (2) Pemagangan formal sebagaimana yang didefinisikan oleh *Encyclopedia Britanica*[18] sebagai: "pelatihan dalam seni rupa yang dipayungi oleh sebuah kesepakatan legal yang mengatur hubungan antar murid dan guru, masa belajar, dan kondisi hubungan tersebut."

Informasi tentang bagaimana pelaksanaan pembelajaran dalam bentuk pemagangan terungkap dalam berbagai penelitian yang dilakukan oleh peneliti dalam bidang antropologi, sejarah, dan pendidikan (Lancy, 2012; Renald, 2000; Efland, 1990: NCERT, 2010).

---

[16] Istilah *apprenticeship* merupakan sebuah istilah yang muncul di Inggris pada Abad ke-17 (Lancy, 2012: 113).

[17] ILO (2011; 1) mengelompokkan pemagangan atas 3 kelompok karena memandang pembelajaran dalam rumah tangga dalam bentuk pewarisan orang tua termasuk pula sebagai pemagangan dengan nama *"pemagangan tradisional."* Dua bentuk lainnya adalah *pemagangan informal* dan *pemagangan formal*.

[18] *Encyclopedia Britanica* Edisi 1988. Sebuah definisi lain yang sejalan dengan definisi ini dikemukakan oleh Lancy (2012, 113-114) sebagai "hubungan formal yang berbasis kontrak antara seorang ahli (master) dengan orang belajar dalam kurun waktu tertentu yang dirancang untuk: (1) Mendapatkan tenaga buruh yang murah (yakni sang pebelajar) dan atau mendapatkan dukungan dari pebelajar; dan (2) Memberi peluang bagi orang belajar untuk mendapatkan keahlian dan sertifikat.

Berikut ini beberapa hasil temuan penelitian berkaitan dengan praktik pemagangan:

1. Tidak lazim seseorang mengikuti pemagangan di tempat orang tuanya atau keluarga dekatnya, tetapi di tempat orang lain atau keluarga jauh. Hal ini disebabkan oleh karena orang tua sulit menerapkan disiplin ketat terhadap anaknya sendiri.
2. Umumnya yang mengikuti pemagangan adalah anak laki-laki sedangkan anak perempuan mendapatkan keterampilan dalam bidang kerajinan dalam lingkungan rumah-tangga. Hal ini diperkirakan karena aspek budaya yang mengharapkan anak perempuan tidak berkeliaran di luar rumah.
3. Hubungan antara guru dan murid bersifat hirarkis dengan guru yang memiliki keahlian dalam posisi di atas dan murid yang pemula berada di posisi rendah karena tidak kompeten.
4. Pada masa awal pemagangan, murid ditugasi mengerjakan hal-hal ringan dan sepele seperti menyapu, mengangkat peralatan dan bahan, dan melayani kebutuhan guru lainnya.
5. Seraya melakukan tugasnya, murid melakukan pengamatan dengan cermat terhadap hal yang dilakukan oleh guru. Pengamatan yang dilakukan murid sangat perlu karena guru tidak memberi perhatian kepada murid. Perhatian guru terfokus pada karya yang dibuatnya dan membiarkan murid memperhatikan hal yang ia lakukan. Di Jepang, pemagangan adalah *minari* yakni "belajar melalui pengamatan." Seorang peneliti menyampaikan adanya kasus pada pemagangan pembuatan pot keramik yakni murid yang bertanya ditegur oleh guru karena jawaban dapat diperoleh dengan tidak usah bertanya tetapi cukuplah dengan mengamati secara cermat. Dalam tradisi pemagangan di Yunani, murid yang bertanya dianggap sebagai tantangan terhadap otoritas guru.
6. Setelah cukup lama melaksanakan tugas ringan dan sepele, murid kemudian diberi kesempatan terlibat dalam pembuatan karya. Apa yang diamati sebelumnya dipraktikkan dengan seksama`oleh murid. Kekreatifan membuat hal yang lain dari pada yang dilakukan oleh guru tidak diberi tempat. Dalam berkarya, murid bekerja secara bertahap sesuai penguasaan teknis sang murid. Dalam keadaan tertentu, murid diberi hukuman.
7. Merupakan hal yang lazim dilakukan oleh guru adalah menyimpan rahasia tentang aspek teknis tertentu sehingga kadangkala ada murid yang melakukan tipu-daya demi mendapatkan rahasia tersebut. Karena alasan belum mendapatkan semua ilmu sang guru, seorang murid menjadi berlama-lama dalam pemagangan.

Gambar 12
Gambaran kegiatan di bengkel-kerja tempat terjadinya pemagangan. Kiri: bengkel kerja yang mengolah bahan kerajinan batu pualam di India (dekat Taj Mahal). Kanan: bengkel kerja yang mengolah bahan kerajinan kulit (foto: Wikicommons).

Kegiatan pengalihan keahlian seni rupa dalam rumah tangga serta pemagangan yang telah berlangsung sejak masa awal peradaban manusia, dengan berbagai variasinya, berlanjut terus hingga dewasa ini. Sejalan dengan perkembangan masyarakat dan keterlibatan pemerintah di berbagai negara, berbagai istilah baru muncul untuk menamai program pengalihan keahlian teknis, termasuk dalam bidang seni rupa. Istilah tersebut antara lain: *technical and further education* (TAFE, Australia), pendidikan vokasional (*vocational education*), pendidikan karir dan teknik (*career & technical education, CTE* Amerika-Serikat), pendidikan/pelatihan vokasi dan teknik (*technical and vocational education and training*, TVET), pendidikan profesi dan vokasi (*profesional and vocational education,* PVE), sekolah komunitas (*community college*), pendidikan untuk pekerjaan (*occupational education*), pendidikan di tempat kerja (*workplace education*, WE), dan politeknik.

b. Tradisi Akademi/Perguruan Tinggi Seni Rupa

Masa Renaisans Italia sangat penting dalam sejarah kebudayaan Barat karena kaum humanis yang muncul pada waktu itu meletakkan dasar konsepsi

tentang seni dan pendidikan seni rupa (berkat studi mereka terhadap kebudayaan klasik) yang pengaruhnya amat signifikan terhadap Kebudayaan Barat di kemudian hari.

Bagi kaum humanis Renaisans, pemagangan yang berlangsung di bengkel-kerja milik anggota *gilde* (organisasi perajin/pedagang yang tumbuh di Eropa pada Abad Pertengahan) untuk mencetak pengrajin terampil tidaklah cukup untuk mencetak seniman berwawasan ideal yang mereka cita-citakan. Kaum Humanis melihat perbedaan nyata antara seni rupa murni (*fine-art*)" sebagai karya intelektual dan seni rupa pakai (*applied-art*)" sebagai produk keterampilan tangan. Sebelumnya, pemisahan antara seni rupa murni dan seni rupa pakai tidak dikenal. Karya seni rupa dianggap sebagai hasil keterampilan tangan belaka. Kaum Humanis memandang karya Leonardo da Vinci, Michaelangelo, dan Raphael bukanlah sekadar hasil keterampilan tangan. Pemisahan antara seni rupa murni dan seni rupa pakai pada masa itu mempunyai pengaruh yang kuat terhadap pelaksanaan pendidikan seni rupa. Kaum Humanis mempertanyakan kompetensi *gilde* menghasilkan seniman besar yang tidak hanya terampil dalam berkarya tetapi juga memiliki wawasan luas. Bagi kaum Humanis, pengetahuan tentang filsafat, sejarah, dan sastra klasik mestilah dimiliki oleh seorang seniman.[19] Akademi seni rupa, tempat seniman perupa dapat mempelajari berbagai teori yang relevan dengan bidangnya, menjadi sebuah kebutuhan. Untuk itulah lahir gagasan mendirikan akademi, tempat untuk mengembangkan dan menyebarkan pengetahuan tentang teori dan filosofi seni. Istilah akademi sendiri diambil dari nama tempat Plato dan muridnya berdiskusi.

Bentuk akademi seni rupa yang pertama bukanlah akademi seni rupa dalam pengertiannya yang modern yang dilengkapi dengan kurikulum formal yang dirancang oleh dosen.[20] Akademi seni rupa yang disponsori oleh orang berpengaruh (bangsawan/hartawan), sesungguhnya hanyalah merupakan tempat berkumpulnya sekelompok seniman dari berbagai usia (ada seniman pemula, ada seniman senior) untuk berkarya, menyaksikan orang lain

[19] Kaum Humanis Renaisans mempelajari secara mendalam karya sastra klasik meliputi sejarah, filsafat, dan puisi. Dari hasil studinya itu, mereka menyadari bahwa pendidikan umum merupakan suatu yang diperlukan bagi setiap orang, tidak hanya bagi biarawan atau dokter. Hal ini disebabkan karena mempelajari pengetahuan umum yang pada dasarnya merupakan pengetahuan yang benar tentang pengalaman manusia, dapat menanamkan moral dan kesadaran sebagai warga masyarakat.

[20] kurikulum akademi ini, bila akan dikatakan demikian, hanyalah merupakan teori yang dikembangkan oleh anggotanya berkaitan dengan prinsip matematis seni, anatomi, atau sejarah seni antik

memeragakan teknik/prinsip baru, atau mendiskusikan teori seni/kebudayaan. Trend ke arah Naturalisme memberi pengaruh yang kuat terhadap kegiatan seni rupa di *akademi seni rupa*.

Pada tahun 1563, *Akademi del Dissegno*, akademi seni rupa yang bersifat formal didirikan di Florence dibawah perlindungan Cosimo dei Medici. Menyusul akademi ini, Akademi St. Luke di Roma didirikan pada tahun 1593. Kedua akademi ini menjadi penting karena mendominasi kebijakan kesenirupaan seperti penentuan arah pengembangan seni rupa, perumusan kriteria pemberian penghargaan kepada perupa, pelaksanaan pameran dan juga penyampaian kritik seni rupa.

Pada tahun 1648 Akademi Royal Perancis didirikan di Paris. Seperti akademi yang lebih dahulu didirikan di italia, Akademi Royal Perancis mendidik mahasiswanya melalui ceramah dan praktik studio. Metode ceramah diberikan untuk mengajarkan prinsip seni rupa berdasarkan pendekatan naturalisme, sedangkan praktik studio diberikan melalui menggambar model.

Dalam pelajaran menggambar, pada tingkat permulaan, mahasiswa harus meniru gambar yang dibuat oleh dosen. Tingkat selanjutnya adalah menggambar dengan menggunakan model patung. Pada tingkat akhir, mahasiswa menggambar dengan menggunakan model manusia. Program yang ditawarkan terdiri atas pengetahuan teori dengan metode kuliah serta latihan teknis dengan mengikuti cara yang diterapkan pada metode magang yang telah populer sebelumnya. Subyek untuk dipilih sebagai tema lukisan, disiapkan oleh pihak akademi. Seperti yang dilakukan pada akademi seni rupa di Italia sebelumnya, menggambar model dibina oleh profesor yang ditugaskan secara bergantian setiap bulan. Dengan cara ini mahasiswa mendapatkan pengalaman diajar menggambar oleh profesor, yang tentu saja memiliki cara mengajar sendiri-sendiri

Akademi Royal Perancis menjadikan tradisi klasik sebagai dasar pandangan keseniannya. Mahasiswa yang belajar di akademi ini diwajibkan membuat kopian karya antik Yunani karena dipandang bahwa prinsip seni rupa klasik menjadi dasar bagi dihasilkannya keindahan yang agung. Istilah “prinsip akademis” dalam dunia seni rupa bersumber dari prinsip pelatihan seni rupa yang dilaksanakan di akademi pada masa ini yakni meliputi studi anatomis, perspektif, teori komposisi, dsb. Belajar seni rupa melalui peniruan alam mewarnai pelatihan seni rupa di akademi seni rupa hingga abad ke-19.

Gambar 13
Suasana pembelajaran seni rupa di akademi/perguruan tinggi seni rupa di masa lalu. Kiri: Menggambar model di Akademi Seni Rupa Copenhagen pada tahun 1828 (foto: Wikicommons); kanan: Menggambar model di Sekolah Tinggi Seni Rupa Yale antara tahun 1900-1920 (foto: Wikicommons).

Revolusi Perancis yang terjadi di penghujung Abad ke-18 berdampak luar-biasa terhadap kehidupan masyarakat, termasuk kehidupan akademi seni rupa. Hal ini terlihat pada tuntutan yang semakin kuat akan kebebasan individual yang diikuti oleh kemajuan teknologi transportasi dan komunikasi. Dengan hilangnya kekuasaan besar para raja yang secara tradisional menjadi pemesan utama karya seni rupa, perupa menjadi tergantung pada pembeli baru dalam situasi pasar bebas.

Bengkel-kerja seni rupa (dikenal dengan istilah *atelier*) menawarkan kesempatan belajar bagi perupa muda berbakat. Untuk dapat diterima pada sebuah atelier, seseorang harus menunjukkan portofolio (contoh karya terbaik) kepada pemimpin atelier. Bila portofolionya dinilai mengesankan, maka ia kemudian diminta untuk menggambar model. Diterimanya seorang calon anggota atelier tergantung pula pada pendapat anggota atelier lainnya. Atelier yang melaksanakan pendidikan ini pada mulanya mengikuti cara yang dilaksanakan oleh akademi seni rupa yakni pemberian pengalaman studio serta pengajaran teoritis berdasarkan aturan baku. Atelier ini kemudian secara bertahap tampil dengan kegiatan eksperimental.

Masyarakat yang semakin dinamis di Abad ke-19 memberi tantangan baru bagi akademi seni rupa. Tantangan pertama adalah adanya tuntutan agar sistem pengajaran di akademi memberi ruang yang lebih leluasa kepada mahasiswa untuk mengembangkan corak pribadinya dalam berkarya sehingga tidak hanya terbelenggu dengan aturan akademis yang kaku yang berakar pada tradisi seni rupa mimesis Yunani klasik.

Tantangan kedua yang dihadapi oleh akademi seni rupa pada masa ini adalah adanya kebutuhan yang luar biasa akan tenaga desainer bagi industri yang sedang berkembang pesat. Seperti diketahui, akademi seni rupa, sejak awal tidak diarahkan untuk melahirkan perupa siap-pakai untuk kebutuhan industri tetapi pada dihasilkannya perupa intelektual yang bergelut dengan seni murni. Maka sekolah khusus semacam politeknik untuk mencetak desainer pun dibangun di berbagai tempat.

Di Abad ke-20, seni rupa yang berpijak pada pandangan modernisme (populer dengan sebutan seni rupa modern) yang menomorsatukan kebebasan individual, orisinalitas, dan kreativitas semakin menancapkan pengaruhnya di akademi/perguruan tinggi seni rupa. Di balik kuatnya pengaruh tersebut, *Seni rupa mimesis* yang telah mentradisi pada akademi/perguruan tinggi seni rupa, tetap dipertahankan. Tampaknya pengelola akademi/ perguruan tinggi seni rupa menyadari bahwa seni rupa mimesis yang berakar pada tradisi Renaisans, tetap relevan diajarkan karena memperkuat penguasaan teknis dasar sebelum mahasiswa diberi keleluasaan untuk mengaktualisasikan dirinya secara bebas.[21]

Seni rupa posmodern yang merebak di penghujung Abad ke-20 membawa suasana baru dalam lingkungan perguruan tinggi seni rupa. Pemimpin dan dosen pada perguruan tinggi seni rupa yang pemikirannya didominasi oleh seni rupa modern[22] menjadi serba-salah dalam menyikapi gejala baru ini.

[21] Secara pribadi penulis mengalami hal ini saat mengikuti kuliah di *University of the Arts (Philadelphia College of the Arts*) di Philadelphia Amerika-Serikat pada tahun 1986. Mata-kuliah yang penulis wajib ikuti antara lain menggambar model, menggambar bentuk (termasuk *tromp'oeil drawing* sebagaimana yang lazim pada Masa Renaisans Eropa).

[22] Hal ini dapat dimaklumi oleh karena para pemimpin dan dosen perguruan tinggi seni rupa tersebut menempuh program pendidikannya di saat seni rupa modern sedang berjaya.

Gambar 14
Suasana pembelajaran seni rupa di akademi/perguruan tinggi seni rupa dewasa ini. Atas, kiri: Menggambar model tetap merupakan mata kuliah penting pada perguruan tinggi seni rupa pada Abad ke-21 seperti yang terlihat pada kegiatan menggambar model di Universitas Arsitektur Kota Ho Chi Minh Vietnam (foto: Wikicommons). Atas, kanan: Suasana di kelas Grafik Desain di Fakultas Arsitektur, Desain, dan Konstruksi Universitas Auburn (foto: Wikicommons). Bawah, kiri: Kelas untuk desain, Fakultas Seni Rupa Carnegie Mellon (foto: Wikicommons). Bawah, kanan: Suasana kelas keramik Fakultas Berea (*Berea College*) Amerika-Serikat (foto: Wikicommons).

Semangat pluralisme yang diusung seni rupa posmodern akhirnya berdampak terhadap kebijakan perguruan tinggi seni rupa. Diperhadapkan dengan isu pluralisme serta beragam isu khas Abad ke-21 terutama yang

berkaitan kemajuan teknologi informasi, perguruan tinggi seni rupa dipaksa untuk membuat pilihan berkaitan dengan kurikulum dan implementasinya di kelas yang tidak memungkinkan mengakomodasi semua tradisi dan praktik seni rupa.

4. Seni Rupa Global

Seni rupa global mengacu pada jenis atau corak seni rupa yang dipraktikkan secara meluas di seluruh dunia. Jenis dan corak seni rupa yang berakar pada kebudayaan Barat mendominasi seni rupa global. Hal tersebut merupakan konsekuensi logis dari ekspansi orang Barat ke berbagai penjuru dunia yang kemudian disusul dengan penguasaannya pada bidang ilmu dan teknologi. Jenis dan corak seni rupa lainnya yang turut mengglobal berakar dari penjuru dunia yang lain dengan kualitas artistik yang khas, tersebar secara luas, dan menarik perhatian dunia.

Pada saat dimulainya ekspansi orang Barat ke berbagai penjuru dunia, seni rupa yang sedang digandrungi di dunia Barat saat itu adalah seni rupa mimesis. Seni rupa mimesis berbasis pada budaya Yunani/Romawi Klasik. Perupa Yunani/Romawi pada masa klasik membuat seni patung, seni lukis/hias dengan menirukan bentuk alam. Peniruan ini bertujuan mewujudkan "penampakan" dari obyek, bukan menirukan obyek sebagaimana adanya. Seni rupa mimesis mengalami kebangkitan kembali pada masa Renaisans di Abad ke-15 dan juga pada Abad ke-20 yang ditandai dengan munculnya aliran fotorealisme dan hiperrealisme.

Pada masa Renaisans, ilmu perspektif yang bertujuan menemukan berbagai prinsip tentang teknik menggambarkan alam sebagaimana yang diindera mata, dikembangkan. Demikian pula ilmu anatomi manusia didalami. Karena sifatnya menampilkan suatu obyek tampak seolah-olah nyata, seni rupa mimesis dijuluki sebagai karya seni rupa naturalistis/realistis (istilah ini jangan dikacaukan dengan istilah naturalisme dan realisme sebagai gerakan seni rupa yang berlangsung pada Abad ke- 19/20).

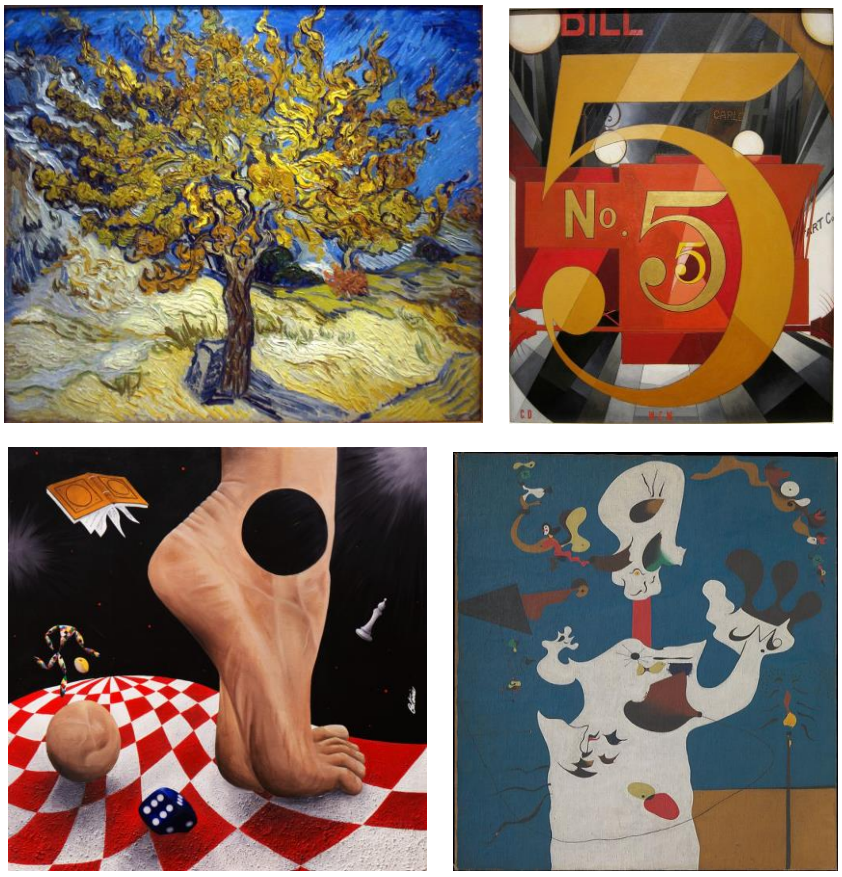
Di daerah kolonisasi, seni rupa mimesis, khususnya dalam bentuk seni lukis, disambut dengan kekaguman oleh karena penggambaran alam sebagaimana yang ditangkap oleh mata berdasarkan prinsip ilmu perspektif merupakan sesuatu yang eksotik. Tidak mengherankan jika seni rupa mimesis menjadi amat populer.

Gambar 15
Contoh karya seni rupa mimesis. Kiri: lukisan seekor kuda karya George Stubbs (foto: Wikicommons, *Whistlejacket Gallery*). Kanan: Lukisan alam benda (*Still life*) karya W. Kalf (foto: Wikicommons, *Google Art Project*).

Menyusul seni rupa mimesis, berbagai paham seni rupa yang baru sebagai wujud dinamika perkembangan seni rupa di Barat kemudian ikut pula mengglobal. Corak seni rupa yang berkembang dengan pesat di penghujung Abad ke-19 dan di Abad ke-20 tersebut, memiliki semangat yang berbeda dengan seni rupa mimesis. Semangatnya adalah modernisme yang memuja kebebasan individual, kebaruan, kekreatifan, dan progres. Karena sifatnya yang demikian ini, berbagai corak karya seni rupa tersebut disebut sebagai seni rupa modern. Termasuk di antaranya adalah seni rupa corak ekspresionisme, impresionisme, surealisme, kubisme, abstraksionisme dalam beragam wujudnya, serta banyak lagi. Di penghujung Abad ke-20 tampil seni rupa posmodern yang dijiwai oleh semangat posmodernisme.

Posmodernisme lahir sebagai reaksi terhadap modernisme yang dianggap gagal menghadirkan "dunia yang lebih baik" sebagaimana yang didengungkan oleh pendukung modernisme. Pendukung posmodernisme memandang bahwa modernisme merupakan penyebab kerusakan lingkungan akibat eksplorasi lingkungan yang berlebihan, penyebab kesengsaraan akibat diciptakannya persenjataan modern pemusnah massal, dan pendorong

semakin melebarnya jurang antara orang kaya dan miskin. Atas kesalahan tersebut, penganut posmodernisme menawarkan solusi alternatif. Dalam bidang seni rupa, sebagaimana telah diuraikan di muka, posmodernisme menawarkan konsep pluralisme yang berupaya untuk merangkum segala jenis ekspresi seni rupa dan memberinya tempat yang sejajar.



Gambar 16
Beberapa contoh karya seni rupa global yang berpijak pada modernisme. Atas. Kiri: Lukisan ekspresionisme bejudul *Pohon Berri* karya Vincent van Gogh (foto: Wikicommons); Atas, kanan: Lukisan *pop art* berjudul *Saya Melihat Angka 5 dalam Wujud Emas* karya Charles Demuth (foto: Wikicommons); Bawah, kiri: Lukisan surealisme yang berjudul *Harlequin di Pulau Raksasa* karya C. Catania (foto: Wikicommons); Bawah, kanan: Lukisan Kubisme yang berjudul *Kentang* karya Joan Miro (foto: Wikicommns).

Gambar 17
Karya seni rupa instalasi dan karya seni rupa bumi (*land art*). Atas: Seni instalasi berjudul *Peternakan Cardillac* karya Amarello, 2018. (foto: Wikicommons Judson Mcraine). Kanan: Seni rupa bumi karya Erdzeichen 2014 (foto: Wikicommons Larsscho).

Gambar 18

Karya seni rupa global yang berakar dari kebudayaan Timur. Atas, kiri: Seni Merangkai bunga atau *Ikebana* (budaya Jepang) (foto: Wikicommons Annie Dalbera). Atas, kanan: Karya seni kaligrafi Islam berupa *syahadat* (persaksian bahwa tidak ada Tuhan yang disembah selain Allah, dan Muhammad sebagai rasulNya (foto: Wikicommons Maqsood Ali Lashari). Bawah, kiri: Seni melipat kertas atau *Origami* (budaya Jepang) (foto: Pixabay). Bawah, kanan: Komik corak *manga* (budaya Jepang) (foto: Wikicommons).

Kesediaan posmodernisme merangkul berbagai orientasi seni rupa menjadikannya sulit untuk diidentifikasi, khususnya pada seni lukis dan seni patung. Ada perupa yang secara sadar menghindari kegiatan eksperimentasi sebagaimana yang lazim ditampilkan dalam seni rupa instalasi dan kembali berkarya secara konvensional. Ada pula perupa yang justru memanfaatkan seni rupa instalasi/seni rupa pertunjukan untuk menampilkan beragam pesan posmodernisme. Ada pula yang sengaja menghadirkan karya seni rupa yang provokatif dan membingungkan sebagaimana yang sering dilakukan oleh penganut modernisme. Terhadap karya seni rupa yang dapat menimbulkan kebingungan masyarakat, perupa biasanya menyertakan deskripsi tertulis tentang gagasan sebagai pendamping karya dalam sebuah pameran seni rupa.

Sebagaimana yang disinggung di muka, bahwa terdapat jenis dan corak karya seni rupa dari penjuru dunia lain (bukan dari Barat) yang juga turut mengglobal. Jenis dan corak karya seni rupa tersebut memiliki keunikan sehingga pada saat mendapatkan kesempatan untuk menyebar, segera menarik perhatian dunia. Termasuk di antaranya adalah seni melipat kertas (*origami*), seni merangkai bunga (*ikebana*), seni kaligrafi Islam dalam berbagai coraknya (*kufi, naskhi, thulut, nastaliq*, dan lain lain), seni komik (corak *manga*), dan sebagainya.

Seni rupa global sudah dianggap sebagai milik dunia dan dipraktikkan oleh perupa dari berbagai penjuru dunia tanpa diganggu oleh pemikiran tentang asal-usul karya yang sedang dipraktikkannya. Termasuk dalam praktik pembelajaran di sekolah.

5. Kebijakan Perserikatan Bangsa-Bangsa

Perserikatan Bangsa-Bangsa sebagai organisasi internasional mengeluarkan kebijakan yang mengikat anggotanya, termasuk Republik Indonesia. Beberapa kebijakan tersebut berkaitan erat dengan pendidikan pada umumnya, dan pendidikan seni pada khususnya. Kebijakan yang dikeluarkan oleh Perserikatan Bangsa-Bangsa melalui berbagai lembaganya, berupa deklarasi, konvensi, dan rekomendasi. Berikut ini beberapa kebijakan yang relevan dengan pendidikan seni.

a. Deklarasi Universal tentang Hak Asasi Manusia

Deklarasi Universal tentang Hak Asasi Manusia (*The Universal Declaration of Human Rights*) merupakan dokumen bersejarah yang diadopsi oleh Majelis Umum Perserikatan Bangsa-Bangsa pada tanggal 10 Desember 1948 di Paris, Perancis. Ada tiga pasal yang berkaitan langsung dengan

pendidikan dan kebudayaan dalam deklarasi tersebut, yakni Pasal 22, 26, dan 27 yang isinya dalam rumusan Bahasa Indonesia sebagai berikut:

1. Pasal 22: Setiap orang, sebagai warga masyarakat … berhak atas hak ekonomi, sosial, dan budaya yang sangat diperlukan untuk martabatnya dan pengembangan kepribadiannya secara bebas.
2. Pasal 26: Pendidikan harus diarahkan untuk pengembangan penuh kepribadian manusia dan penguatan rasa hormat terhadap hak asasi manusia dan kebebasan fundamental. Pendidikan harus mempromosikan pemahaman, toleransi, dan persahabatan diantara semua bangsa, ras, kelompok agama, dan akan memajukan kegiatan Perserikatan Bangsa-Bangsa untuk pemeliharaan perdamaian.
3. Pasal 27: Setiap orang memiliki hak untuk secara bebas berpartisipasi dalam kehidupan budaya dari masyarakat, untuk menikmati seni dan berbagi dalam kemajuan ilmu pengetahuan, dan kemanfaatannya.

b. Konvensi tentang Hak Anak

Dua Pasal dari Konvensi tentang Hak Anak (*The Convention of the Right of the Child*) yang ditandatangani di New York pada tanggal 30 November 1989 yang relevan dikemukakan di sini yakni Pasal 29 dan Pasal 31 yang isinya dalam Bahasa Indonesia sebagai berikut:

1. Pasal 29: Pendidikan untuk anak haruslah diarahkan untuk … (a) pengembangan pribadi, bakat, mental, dan kemampuan fisik anak secara penuh.
2. Pasal 31: Pihak negara harus menghormati dan mempromosikan hak anak untuk berpartisipasi secara penuh dalam kehidupan budaya dan artistik dan menyediakan kesempatan yang sesuai dan setara untuk kegiatan budaya, artistik, kegiatan santai dan rekreatif.

c. Peta Jalan untuk Pendidikan Seni

Peta jalan untuk pendidikan seni (*Road Map for Arts Education*) merupakan hasil rumusan dari Konferensi Dunia I untuk Pendidikan Seni (*The First World Conference on Arts Education*) yang dilaksanakan oleh UNESCO sebagai organisasi organik Perserikatan Bangsa-Bangsa untuk urusan pendidikan, ilmu pengetahuan, dan budaya. Konferensi yang berlangsung di Lisbon, Portugal pada tanggal 6-9 Maret 2006 dengan tema "membangun Kapasitas Kreatif untuk abad ke-21,"menghasilkan rumusan maklumat yang diberi judul *Peta Jalan untuk Pendidikan Seni*. Peta jalan untuk pendidikan seni tersebut memuat latar belakang, tujuan pendidikan seni, konsep yang

berkaitan dengan pendidikan seni, strategi esensial untuk pendidikan seni yang efektif, penelitian tentang pendidikan seni dan pertukaran informasi, serta rekomendasi. Berikut ini ringkasan *Peta Jalan untuk Pendidikan seni*.

Pada bagian Latar Belakang, dikemukakan bahwa peta jalan untuk pendidikan seni dimaksudkan sebagai upaya eksplorasi peran pendidikan seni dalam memenuhi kebutuhan untuk kekreatifan dan kesadaran budaya di Abad ke-21, dengan penekanan pada strategi yang diperlukan untuk mempromosikan pendidikan seni dalam lingkungan pendidikan. Selanjutnya dijelaskan bahwa dokumen peta jalan untuk pendidikan seni dirancang untuk membangun pemahaman yang sama di antara para pemangku kepentingan, akan pentingnya pendidikan seni dan peran esensial dalam memperbaiki kualitas pendidikan. Untuk itulah, dalam dokumen tersebut dicantumkan rumusan konsep dalam bidang pendidikan seni dan hasil identifikasi tentang *praktik baik* dalam pendidikan seni. Intinya, peta jalan untuk pendidikan seni dimaksudkan untuk mengomunikasikan visi dan membangun konsensus tentang pentingnya pendidikan seni.

Tujuan pendidikan seni yang dirumuskan dalam dokumen Peta Jalan untuk Pendidikan Seni*,* yakni: (1) Menjunjung hak asasi manusia dalam pendidikan dan partisipasi budaya. (2) Mengembangkan kapabilitas individu. (3) Memperbaiki kualitas pendidikan; dan (4) Mempromosikan ekspresi keragaman budaya.

Konsep tentang pendidikan seni yang dicantumkan dalam dokumen Peta jalan untuk Pendidikan Seni adalah bidang seni, pendekatan dalam pendidikan seni, dimensi pendidikan seni, strategi esensial untuk pendidikan seni yang efektif, dan penelitian tentang pendidikan seni. Berikut ini uraiannya:

1. *Bidang seni*. Uraian tentang bidang seni dimulai dengan pemaknaan tentang seni sebagai "ekspresi yang mengomunikasikan ide dan membuka ruang untuk refleksi." Di sepanjang sejarah, berbagai label diberikan terhadap beragam jenis pengalaman seni. Kedalaman makna dari label tersebut berbeda pada setiap budaya. Oleh karena itu, daftar dari bidang seni haruslah dilihat sebagai sebuah kategorisasi pragmatik yang senantiasa berkembang dan tidak pernah eksklusif. Sebuah daftar tentatif yang dikemukakan disini mencakup seni pertunjukan (tari, musik, drama, dan sebagainya), literatur dan puisi, kerajinan, desain, seni digital, berceritera (*story telling*), seni rupa, film, media, dan fotografi. Karena banyak bentuk seni yang tidak dapat dibatasi ke dalam sebuah disiplin, aspek interdisiplin dari seni dan kesamaan di antara mereka, harus mendapatkan penekanan.

2. *Pendekatan dalam pendidikan seni*. Pendekatan apapun dalam pendidikan seni mesti menjadikan budaya peserta didik sebagai titik-tolak. Menghargai budaya sendiri merupakan landasan dalam mengeksplorasi dan mengapresiasi budaya orang lain. Dalam konteks ini, ada dua pendekatan utama dalam pendidikan seni yakni: (1) Seni diajarkan sebagai mata pelajaran tersendiri untuk mengembangkan keterampilan artistik, kepekaan rasa, dan apresiasi seni; serta (2) Seni dipandang sebagai metode pembelajaran yang memanfaatkan dimensi artistik dan kultural dalam semua mata pelajaran dalam kurikulum.
3. *Dimensi pendidikan seni*. Pendidikan seni terdiri atas tiga jalur pedagogis yang saling melengkapi yakni: (1) Melakukan studi dan penelitian terhadap seni. (2) Kontak langsung dengan karya seni (pertunjukan, pameran, buku, dan film); dan (3) Terlibat langsung dalam praktik seni.
4. *Strategi esensial untuk pendidikan seni yang efektif*. Pendidikan seni yang berkualitas menuntut guru seni dan guru kelas yang profesional. Pendidikan seni yang berkualitas juga dicapai melalui kerjasama yang sukses antara para profesional tersebut dengan seniman bertalenta. Bertolak dari hal tersebut, maka dua hal yang perlu mendapatkan perhatian yakni: (1) Pemberian fasilitas dan pendidikan yang diperlukan bagi guru, seniman, dan pihak lain. Belajar yang kreatif menuntut pengajaran yang kreatif; (2) Pemberian dorongan kerjasama yang kreatif antar berbagai pihak dan berbagai tingkatan.
5. *Penelitian tentang pendidikan seni dan berbagi pengetahuan*. Membangunan kapasitas kreatif dan kesadaran budaya untuk Abad ke-21 melalui pendidikan seni menuntut pengambilan keputusan yang tepat. Untuk itulah, diperlukan bukti nyata tentang keefektifan hal yang dilakukan. Bukti nyata tersebut diperoleh melalui penelitian, baik dalam tingkat lembaga, nasional, maupun global. Pelaksanaan penelitian dalam pendidikan seni seyogyanya mengikuti langkah berikut: (1) Pembuatan agenda penelitian dan pencarian dukungan pendanaan. (2) Pelaksanaan seminar untuk mempromosikan upaya penelitian. (3) Pencarian informasi melalui survei tentang minat para pendidik seni untuk meneliti. (4) Promosi kolaborasi interdisiplin tentang metode penelitian untuk pendidikan seni.

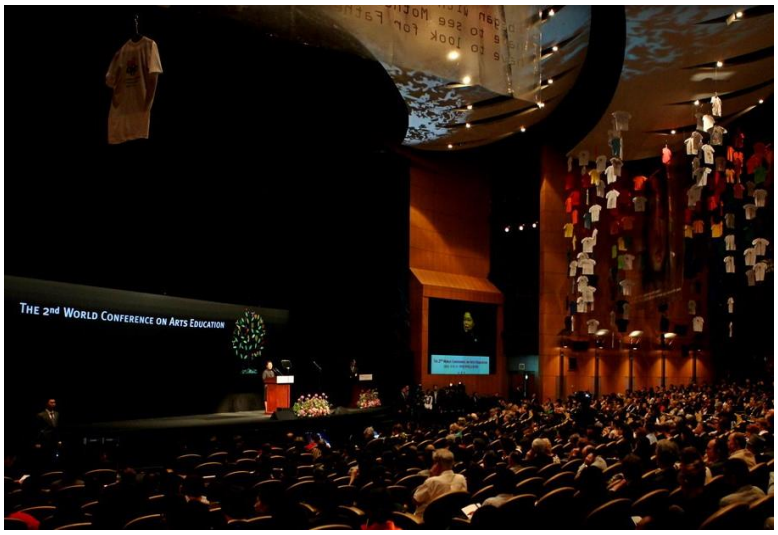
d. Agenda Seoul: Tujuan untuk Pengembangan Pendidikan Seni

Agenda Seoul merupakan hasil rumusan dari Konferensi Dunia II Pendidikan Seni yang dilaksanakan di Seoul, Korea Selatan pada tanggal 25-28 Mei 2010. Konferensi internasional ini berpijak pada peta jalan pendidikan seni dengan memperluas cakupan pembahasan meliputi dimensi sosio-kultural

pendidikan Seni. Agenda utama Konferensi Dunia II Pendidikan Seni ini adalah menilai kembali dan sekaligus mendorong implementasi peta jalan pendidikan seni.

Agenda Seoul mempertegas tujuan perkembangan pendidikan seni dengan rumusan berikut ini.

1. Memastikan bahwa pendidikan seni dapat diakses sebagai sebuah komponen yang fundamental dan berkelanjutan dari pembaharuan pendidikan yang berkualitas tinggi.
2. Menjamin bahwa program kegiatan pendidikan seni memiliki kualitas yang tinggi dari segi konsepsi dan metode penyampaian.
3. Mengaplikasikan prinsip dan praktik pendidikan seni untuk memberikan kontribusi dalam pemecahan masalah sosial-budaya yang dihadapi dunia dewasa ini.



Gambar 19
Suasana pelaksanaan Konferensi Dunia II Pendidikan Seni yang berlangsung di Seoul Korea Selatan pada tanggal 25-28 Mei 2010. Konferensi ini mengagendakan penilaian terhadap peta jalan pendidikan seni dan sekaligus mendorong implementasinya (foto: Wikicommons, Korea Net).

6. Kebijakan Organisasi Profesi Pendidikan Seni Rupa

Salah satu faktor yang berperan dalam pengembangan pendidikan seni rupa adalah organisasi yang menghimpun tenaga profesional dan pihak yang mendukung pendidikan seni rupa. Di Negara maju, organisasi profesi semacam ini eksis sejak lama sehingga pada masa ini telah menjadi sebuah organisasi yang mapan. Di Belanda Asosiasi pendidik seni rupa (*Nederlandse Vereniging voor Tekenonderwijs*) telah berdiri sejak Abad ke-19, tepatnya pada tahun 1880 dan mulai menerbitkan majalah bulanan empat tahun kemudian. Hal yang serupa terjadi di Inggris yang telah memiliki organisasi yang menghimpun pemangku kepentingan pendidikan seni rupa yakni *National Society for Art Education in Art and Design* (NSEAD), sejak tahun 1888. Di Amerika Serikat, asosiasi pendidikan seni rupa nasional yang pertama, didirikan pada tahun 1890, tetapi organisasi ini berumur pendek. Barulah pada tahun 1947 tampil kembali asosiasi pendidik seni rupa tingkat nasional hasil penggabungan empat organisasi regional. Asosiasi tersebut bernama *National Art Education Association* (*NAEA*).

Di Negara lainnya, meskipun organisasi profesi pendidikan seni rupa relatif lebih muda usianya, organisasi tersebut telah menunjukkan kiprahnya yang mengesankan. Di Cina, ada *Cross-Strait Art Education Committee* yang didirikan pada tahun 1998 yang kemudian pada tahun 2008, berubah menjadi *The World Chinese Arts Education Association (WCAEA)*. Organisasi pendidikan seni rupa lainnya antara lain *Australia Art Education* (AAE) di Australia, The *Canadian Network for Arts and Learning* (CNAL) di Canada, dan *Turkey National Visual Art Education Association* di Turki.

Selain organisasi pendidikan seni rupa yang berbasis pada suatu negara sebagaimana yang disebutkan di muka, ada pula organisasi pendidikan seni yang menghimpun semua bidang seni dan bersifat lintas Negara seperti organisasi pendidik seni yang berada di bawah koordinasi UNESCO yakni *International Society for Education through Arts* (INSEA).

Organisasi pendidikan seni rupa yang disebutkan tersebut menjadi penting sebagai faktor yang melatari pelaksanaan pendidikan seni rupa di Indonesia oleh karena organisasi tersebut melakukan publikasi (buku, jurnal, bulletin, pamflet) yang dapat diakses dengan mudah, dan menyelenggarakan seminar yang terbuka untuk diikuti oleh pihak luar.

Salah satu organisasi pendidikan seni rupa yang amat luas pengaruhnya di dunia adalah *National Art Education Association (NAEA)* yang berbasis di Amerika Serikat. Organisasi yang memiliki anggota sekitar 17.000 ini amat aktif

melakukan publikasi, pertemuan ilmiah, dan advokasi. Jurnal ilmiah yang diterbitkan oleh NAEA yakni *Art Education* dan *Studies in Art Education,* dibaca secara meluas.

NAEA menyikapi berbagai isu yang menarik perhatian dalam bidang pendidikan seni rupa, dengan menerbitkan tanggapan (semacam fatwa) yang diberi judul *NAEA Position Statement (*Pernyataan Sikap NAEA*)*. Ada puluhan pernyataan sikap yang telah diterbitkan oleh NAEA. Beberapa diantaranya adalah pernyataan sikap tentang: kolaborasi guru seni rupa dengan seniman, program seni rupa di museum, pengawasan program pendidikan seni rupa, keselamatan kerja dalam pembelajaran, budaya sekolah, pendidikan anak usia dini, kolaborasi dengan organisasi kebudayaan, kebebasan berpendapat dalam pendidikan seni rupa, pendidikan STEAM, pendidikan prajabatan bagi calon guru seni rupa, hubungan antara guru seni rupa dengan pembuat kebijakan, keaksaraan visual (*visual literacy*), pembelajaran seni rupa terintegrasi, pembelajaran jarak-jauh, penjadwalan pembelajaran, guru seni rupa dengan disabilitas, kode-etik guru seni rupa, penilaian hasil belajar, lomba seni rupa, dan banyak lagi.

Penyikapan NAEA terhadap beragam isu pendidikan seni rupa tersebut di atas menarik perhatian para pendidik seni rupa di seluruh dunia oleh karena isu yang diangkat bersifat universal. Sebagai contoh, berikut ini dikemukakan pernyataan sikap NAEA tentang kegiatan “mewarnai pola yang sudah tersedia” yang lazim dilakukan di sekolah dan di masyarakat, termasuk di Indonesia. (Pernyataan sikap ini disadur ke dalam Bahasa Indonesia)

NAEA

Pernyataan sikap NAEA terhadap penggunaan buku mewarnai
Menimbang:

1. *Bahwa disiplin pendidikan seni rupa dapat dan memberi kontribusi bagi pengembangan (potensi) manusia.*
2. *Bahwa tujuan dari NAEA adalah memajukan bidang pendidikan seni rupa untuk warga negara muda Amerika-Serikat.*
3. *Bahwa di sekolah-sekolah terjadi peningkatan penggunaan buku mewarnai (pola) dan kegiatan semacamnya untuk anak-anak, yang menggantikan kegiatan dan proses pemberian pengalaman pendidikan seni rupa yang valid dan layak.*
4. *Bahwa hasil studi, riset, dan pernyataan filosofis telah secara tegas menolak kegiatan seni rupa yang bersifat semu dalam latar pendidikan.*

maka dengan ini diputuskan bahwa NAEA mengusahakan resolusi bersama dengan organisasi pendidikan lainnya, untuk:

1. *Menciptakan dan menyebarluaskan kesadaran agar kegiatan (mewarnai pola) dilarang di dalam lingkungan pendidikan dan masyatakat umum.*
2. *Mengidentifikasi dan merekomendasikan alternatif yang tepat untuk sekolah dan sistem persekolahan yang melakukan kegiatan seperti itu (mewarnai pola). Mengingat meningkatnya penggunaan buku mewarnai dan berbagai bahan sejenis yang menghambat keorisinalan, mengekang imajinasi, dan membatasi pertumbuhan intelektual, maka NAEA dengan ini menyerukan pelarangan permanen dengan segera dan terencana, terhadap penggunaan metode, kegiatan, dan prosedur semacam itu.*

Lebih lanjut, NAEA menyerukan kepada semua pihak untuk membuat strategi implementasi demi membatasi kegiatan mewarnai pola di sekolah di setiap negara bagian di seluruh Amerika Serikat.

Terhadap perkembangan seni rupa dewasa ini yang tidak lagi terbatas pada pengertian tradisional seni rupa yang hanya terdiri atas seni rupa dua dan tiga dimensi, tetapi juga seni rupa empat dimensi yang biasa pula disebut seni rupa berbasis waktu (*time-based art*), NAEA secara sigap mengadopsi fenomena baru tersebut dengan menegaskan cakupan seni rupa sebagai berikut: “Seni rupa, sebagaimana yang didefinisikan oleh NAEA, mencakup: (1) Seni murni konvensional semacam seni gambar, seni lukis, seni cetak, seni fotografi, dan seni patung. (2) Seni rupa media semacam animasi, video dan teknologi digital yang sedang berkembang. (3) Desain semacam desain komunikasi, desain produk, dan desain interaktif; (4) Seni lingkungan semacam arsitektur, pertamanan (*landscape architecture*), interior dan perencanaan (*urban planning*). (4) Seni rupa konseptual, seni rupa pertunjukan, *happening* (*participatory*), Seni rupa jalanan (*street art*). (5) Seni rupa rakyat dan seni rupa yang menggunakan bahan tanah-liat, gelas, logam, kayu, fiber, kertas, dan bahan lainnya.” Pemikiran yang dipublikasikan oleh NAEA dan organisasi profesi pendidikan seni rupa lainnya, tentang pendidikan seni rupa dengan segala persoalannya, dapat dengan mudah diakses oleh pendidik seni di seluruh dunia.

Demikianlah uraian tentang latar global yang melatari, langsung atau tidak langsung, pemikiran tentang pendidikan seni rupa dan pelaksanaannya di sekolah.

B. KONTEKS LOKAL

Aspek lokal yang melatari pendidikan seni rupa di sekolah yang diuraikan di sini yakni: (1) Kebijakan kebudayaan. (2) Sistem pendidikan nasional Indonesia. (3) Pemikiran tokoh pendidikan Indonesia. (4) Seni rupa lokal. (5) Tradisi pengalihan keahlian seni rupa di Indonesia; dan (6) Peran organisasi pendidik seni rupa Indonesia. Keenam hal tersebut secara bersama-sama memberi warna khas terhadap filosofi, pemikiran dan praktik pendidikan seni rupa di sekolah di Indonesia. Warna khas inilah yang menjadikan pendidikan seni rupa di Indonesia bersifat unik sehingga berbeda dengan pendidikan seni rupa di negara lain. Selain itu, kondisi lokal yang disebabkan oleh persoalan sosial, politis, ekonomis, demografis dan sebagainya, melengkapi faktor yang melatari pelaksanaan pendidikan seni rupa di sekolah.

1. Kebijakan Kebudayaan

Sebagai negara berdaulat, Indonesia memiliki hak dan sekaligus kewajiban untuk membuat dan menjalankan kebijakan yang dianggapnya benar dalam upaya mencapai tujuan bernegara sebagaimana yang tercantum dalam Pembukaan Undang-Undang Dasar 1945 yakni: “melindungi segenap bangsa Indonesia dan seluruh tumpah darah Indonesia dan untuk memajukan kesejahteraan umum, mencerdaskan kehidupan bangsa, dan ikut melaksanakan ketertiban dunia yang berdasarkan perdamaian abadi dan keadilan sosial.”

Dalam upaya mencapai tujuan bernegara tersebut, pemerintah sebagai pemegang amanah rakyat, merumuskan berbagai kebijakan, baik kebijakan jangka pendek, maupun kebijakan jangka panjang. Salah satu kebijakan yang amat penting dalam kaitannya dengan pendidikan seni rupa di sekolah adalah kebijakan dalam bidang kebudayaan, yang lazim disebut kebijakan kebudayaan (*cultural policy*).

Istilah “kebijakan kebudayaan” memiliki banyak definisi. Disini, kebijakan kebudayaan dimaknai sebagai “sistem pengaturan yang dibuat oleh pemerintah untuk mempromosikan kehidupan intelektual dan artistik warganya.” Kebijakan kebudayaan meliputi studi, perlindungan dan pelestarian tradisi serta upaya mendorong kreasi baru dalam bidang ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni.

Agar pemahaman kita tentang kebijakan kebudayaan yang diterapkan oleh Pemerintah Republik Indonesia dewasa ini menjadi lebih komprehensif,

terlebih dahulu akan diuraikan secara singkat kebijakan kebudayaan yang diterapkan pada masa penjajahan.

a. Kebijakan Kebudayaan pada Masa Penjajahan

Sebelum Indonesia merdeka, pemerintah kolonial (Belanda, Jepang) telah menerapkan kebijakan kebudayaan di Indonesia yang pada masa itu disebut Hindia-Belanda. Kebijakan Kebudayaan yang diterapkan oleh pemerintah kolonial tersebut, tentu sesuai dengan kepentingannya sebagai bangsa penjajah.

Pada awalnya, Pemerintah Kolonial Belanda tidak menunjukkan perhatian pada urusan kebudayaan oleh karena memfokuskan perhatian pada upaya mencari keuntungan ekonomis bagi negerinya. Urusan kebudayaan diserahkan kepada lembaga swasta atau organisasi yang tertarik mengenai kebudayaan. Pada Bulan April 1778, atas inisiatif beberapa orang sarjana Belanda, didirikanlah lembaga yang bernama *Masyarakat Batavia untuk Seni dan Ilmu Pengetahuan* (*Batavian Society for Arts and Sciences*). Lembaga ini mengelola museum dan perpustakaan.

Keterlibatan Pemerintah Kolonial Belanda dalam urusan kebudayaan barulah dimulai pada Abad ke-19. Hal ini didasari oleh berbagai alasan, antara lain: (1) Adanya kegusaran yang terekspresikan di Parlemen Belanda akan perlunya untuk membalas budi atas kekayaan yang dikeruk dari tanah jajahan. Salah seorang pendukung gagasan ini, yakni Van Deventer menegaskan bahwa Pemerintah Belanda mestinya memanfaatkan keuntungan berlimpah yang diperolehnya untuk memperbaiki nasib rakyat Hindia-Belanda. (2) Adanya kesadaran untuk memperbaiki kualitas hidup rakyat Hindia-Belanda agar menjadi lebih produktif yang pada akhirnya menguntungkan Pemerintah Belanda sendiri. (3) Adanya kesadaran untuk mengimbangi pengaruh Agama Islam yang berkembang pesat pada masa itu, sehingga dipandang perlu memberikan pendidikan yang berbasis kebudayaan Barat kepada rakyat Hindia-Belanda. (4) Adanya kebutuhan tenaga kerja terampil dan loyal kepada Pemerintah Hindia-Belanda yang dapat dipekerjakan dengan gaji yang lebih rendah dari pada gaji orang Belanda. (5) Adanya keinginan mengampanyekan budi-baik pemerintah kepada rakyat Hindia-Belanda.

Berikut ini dikemukakan beberapa kebijakan kebudayaan Pemerintah Hindia-Belanda yang relevan dengan pendidikan seni rupa di sekolah.

1. *Sistem persekolahan*. Sistem persekolahan yang diperkenalkan oleh Pemerintah Kolonial Belanda adalah sistem persekolahan yang bersifat

segregasi yakni memperlakukan secara berbeda peserta didik dengan melakukan pemisahan. Sekolah yang diperuntukkan untuk orang Belanda hanya boleh dimasuki oleh anak pejabat dan anak pribumi yang beragama Kristen.[23] Untuk anak pribumi pada umumnya, didirikan sekolah dasar yang juga menerapkan sistem segregasi yakni sekolah untuk anak bangsawan dan warga kelas atas di satu pihak, dan sekolah untuk rakyat kebanyakan di pihak lainnya. Sekolah untuk anak bangsawan dan warga kelas atas yang disebut sekolah elit (*first-class school*) diajar oleh guru kompeten dan mendapatkan perhatian dari pemerintah. Sekolah untuk rakyat kebanyakan, khususnya di pedesaan, diajar oleh guru dengan latar pendidikan kurang memadai serta biaya operasional ditangani secara swadaya oleh penduduk desa. Tidak mengherankan jika hanya lulusan dari sekolah elit yang dapat melanjutkan pendidikannya ke jenjang yang lebih tinggi.

2. *Metode pembelajaran*. Metode pembelajaran yang diterapkan di sekolah disesuaikan dengan tujuan Pemerintah Kolonial Belanda untuk mencetak pekerja terampil yang loyal kepada pemerintah. Karena itu, metode pembelajaran yang diterapkan berorientasi pada budaya Barat dan tidak mendorong kekreatifan. Dalam pelajaran menggambar, misalnya, anak diminta menirukan obyek dari negeri Belanda. Menurut Selosumardjan, seorang sosiolog terkemuka Indonesia, metode pembelajaran yang diterapkan dirancang untuk mempertahankan supremasi Belanda.
3. *Fasilitas pendukung pendidikan*. Fasilitas pendukung pendidikan yang dibangun oleh Pemerintah Hindia-Belanda adalah mendirikan lembaga penerbitan buku berbahasa daerah sesuai dengan kepentingan pemerintah. Lembaga Masyarakat Batavia untuk Seni dan Ilmu Pengetahuan yang didirikan oleh pihak swasta diambil alih pada pada tahun 1925 dan namanya diubah menjadi "Masyarakat Kerajaan Batavia untuk Seni dan Ilmu Pengetahuan" (*Royal Batavian Society for Arts and Sciences)* dan dijadikan pusat studi antropologi, historiografi, linguistik, dan studi budaya lainnya.

Jepang yang mengambil alih kekuasaan dari Pemerintah Kolonial Belanda selama masa Perang Dunia II (1942-1945) dan menjadi penjajah baru, menerapkan kebijakan kebudayaan yang baru. Langkah pertama yang diambil Pemerintah Kolonial Jepang adalah menghilangkan segala unsur Belanda dalam kehidupan publik. Hal ini dimaksudkan untuk menarik simpati rakyat dan meyakinkan bahwa Jepang adalah bangsa yang membebaskan Asia. Bahasa Belanda digantikan oleh Bahasa Melayu sebagai bahasa resmi. Pada saat yang

[23] (Woodman, 1956: 142).

sama, Jepang memperkenalkan Bahasa Jepang dalam kegiatan pendidikan dan mereformasi sistem segregasi yang diterapkan oleh Belanda. Sebagai gantinya, Pemerintah Kolonial Jepang memperkenalkan sistem pendidikan yang tidak memisahkan peserta didik berdasarkan latar belakang sosialnya dan mempromosikan budaya Asia dengan Jepang sebagai pemimpin.

Melalui program *Nantoku*, Jepang menyeleksi anak-anak pribumi untuk belajar di Jepang dalam berbagai bidang keahlian. Sebuah biro khusus yang bernama *Sandebu* didirikan untuk mengampanyekan propaganda Jepang. Untuk menarik simpati kelompok seniman, Pemerintah Kolonial Jepang mendirikan pusat kebudayaan yang bernama *Keimin Bunka Shidoso*. Perupa Indonesia mendapatkan kesempatan yang lebih luas untuk berkiprah ketika Pusat Tenaga Rakyat (PUTERA) didirikan yang meskipun dikontrol oleh Jepang, tetapi dipimpin oleh empat orang Indonesia yakni Soekarno, Hatta, Ki Hadjar Dewantoro, dan Kyai H. Mansoer. PUTERA memiliki departemen yang menangani urusan kebudayaan dengan tujuan mempromosikan budaya Asia secara umum, dan budaya Indonesia secara khusus.

Sejalan dengan kekalahan Jepang dalam Perang Dunia II, kebijakan kebudayaan Jepang berhenti dengan sendirinya. Pelajar Indonesia yang dikirim belajar ke Jepang sebagian kembali ke Indonesia, sebagian lainnya memilih meneruskan studinya atas biaya sendiri.

b. Kebijakan Kebudayaan Sesudah Indonesia Merdeka

Bergeloranya semangat nasionalisme di Indonesia pada dekade awal Abad ke-20 mendorong lahirnya pergerakan menuntut kemerdekaan Indonesia. Aspirasi Indonesia merdeka terwujud di penghujung Perang Dunia ke II ketika tentara sekutu memaksa Jepang menyerah. Pemimpin perjuangan kemerdekaan Indonesia memanfaatkan masa genting tersebut dengan memproklamasikan kemerdekaan Indonesia pada tanggal 17 Agustus 1945.

Dengan kemerdekaan tersebut, pemimpin Indonesia berada pada posisi pengimplementasi aspirasi, termasuk aspirasi dalam bidang kebudayaan. Segera sesudah proklamasi kemerdekaan, ditetapkanlah Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia yang dikenal dengan Undang-Undang Dasar 1945. Pasal 32 Undang-Undang Dasar 1945 menegaskan bahwa pemerintah bertanggung jawab memajukan kebudayaan nasional Indonesia. Penjelasan yang menyertai pasal tersebut mendeskripsikan makna kebudayaan nasional sebagai berikut:

> Kebudayaan bangsa ialah kebudayaan yang timbul sebagai buah usaha budi daya rakyat Indonesia seluruhnya. Kebudayaan lama dan asli yang terdapat sebagai puncak-puncak kebudayaan di daerah-daerah di seluruh Indonesia, terhitung sebagai kebudayaan bangsa. Usaha kebudayaan harus menuju ke arah kemajuan adab, budaya, persatuan dengan tidak menolak bahan-bahan baru dari kebudayaan asing yang dapat memperkembangkan atau memperkaya kebudayaan bangsa sendiri, serta mempertinggi derajat kemanusiaan bangsa Indonesia.

Untuk melaksanakan tugas memajukan kebudayaan Indonesia sebagaimana yang tercantum pada Undang-Undang Dasar 1945, Pemerintah Republik Indonesia membentuk Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Kementerian yang berkali-kali mengalami perubahan struktur ini pada dasarnya memiliki sub bagian berupa direktorat jenderal kebudayaan yang secara khusus menangani urusan kebudayaan (dalam makna spesifik) yang meliputi urusan dalam bidang kesenian, kesejarahan, kebahasaan, cagar-budaya, nilai tradisional, permuseuman, dan sebagainya.

Pada berbagai laporan Pemerintah Republik Indonesia yang berkaitan dengan pengembangan kebudayaan Indonesia sebagaimana yang dituntut dalam Undang-Undang Dasar 1945, disebutkan berbagai program yang telah dilaksanakan antara lain:

1. *Pendirian dan pengembangan perguruan tinggi seni*. Perguruan tinggi seni yang pertama kali didirikan adalah Akademi Seni Rupa Indonesia (ASRI) di Yogyakarta pada tahun 1950 yang kemudian disusul oleh Departemen Arsitektur dan Seni Rupa Fakultas Teknik Universitas Indonesia di Bandung. Departemen Seni Rupa Fakultas Teknik Universitas Indonesia ini merupakan lanjutan dari lembaga pendidikan guru gambar yang telah dijalankan oleh Pemerintah Kolonial Belanda. Dibuka pula konservatori tari di Yogyakarta pada tahun 1961 yang kemudian menjadi Akademi Seni Tari Indonesia (ASTI) pada tahun 1963 dengan cabang di Denpasar dan Bandung. Juga di Yogyakarta, dibuka Akademi Seni Musik Indonesia (AMI) pada tahun 1964. Pada tahun 1984, ASRI, ASTI, dan AMI menyatu dengan nama baru Institut Seni Indonesia (ISI). Institut Seni di beberapa kota lain kemudian didirikan yakni ISI Denpasar (2003), ISI Solo (2006), ISI Padangpanjang (2009). Selanjutnya, Institut Seni yang sudah berdiri tersebut diberi mandat untuk merintis pendirian Institut Seni Budaya (ISBI) di Papua, Kalimantan Timur, Aceh, dan Sulawesi-Selatan. Sementara itu, di kota Bandung, Sekolah Tinggi Seni Indonesia berubah nama menjadi ISBI Bandung. Selain mendirikan perguruan tinggi seni yang berstatus

negeri, pemerintah juga menerbitkan izin berbagai perguruan tinggi/program studi seni yang berstatus swasta.

2. *Pembukaan program studi pendidikan seni rupa* di berbagai Lembaga Pendidikan Tinggi Kependidikan Negeri di Indonesia dalam rangka menyiapkan guru seni rupa untuk mengajarkan bidang seni rupa dalam Kurikulum 1975. Dewasa ini, program studi pendidikan seni rupa di Lembaga Pendidikan Tinggi Kependidikan Negeri terdapat di Jakarta, Bandung, Yogyakarta, Semarang, Surabaya, Malang, Singaraja, Makassar, Manado, Gorontalo, Medan, dan Padang. Selain program studi pendidikan seni rupa di Lembaga Pendidikan Tinggi Kependidikan Negeri, dibuka juga program studi pendidikan seni rupa di Lembaga Pendidikan Tinggi Kependidikan Swasta.
3. *Pembukaan sekolah menengah seni rupa* yang bersifat kejuruan di beberapa kota antara lain Sekolah Menengah Seni Rupa (SMSR), Sekolah Menengah Industri Kerajinan (SMIK), dan Sekolah Menengah Karawitan (SMK). Dewasa ini, sekolah menengah kejuruan seni ini tidak lagi menggunakan nama yang spesifik tetapi melebur menjadi Sekolah Menengah Kejuruan (SMK).
4. *Pelaksanaan penelitian dan preservasi*. Berbagai penelitian dan program preservasi dilaksanakan oleh Direktorat Kebudayaan melalui perangkatnya, baik secara mandiri, maupun bekerjasama dengan berbagai pihak. Untuk memperlancar kegiatan penelitian dan preservasi ini, Pemerintah Pusat mendirikan pusat penelitian dan preservasi di lima provinsi yakni di Jawa Tengah, Yogyakarta, Jawa Timur, Bali dan Sulawesi-Selatan. Pusat penelitian dan preservasi ini didukung oleh berbagai museum milik pemerintah.
5. *Pengembangan pusat kesenian*. Pengembangan pusat kesenian dimaksudkan untuk memfasilitasi kegiatan kreasi/rekreasi dan apresiasi seni masyarakat, terutama yang melibatkan para seniman daerah dan lembaga pendidikan. Di ibukota provinsi dibangun Taman Budaya yang kegiatan utamanya adalah mengorganisasi kegiatan kreasi/rekreasi dan apresiasi seni, baik seni tradisional, maupun seni kontemporer semacam festival, pameran seni rupa, pertunjukan musik, tari, dan teater, seminar, workshop, dan pemberian penghargaan.
6. *Promosi Bahasa Indonesia*. Bahasa Indonesia yang asal-muasalnya dari Bahasa Melayu penting untuk dikembangkan dan dipromosikan dalam rangka membangun identitas Indonesia dan menciptakan bahasa nasional yang modern dan efektif, baik untuk keperluan komunikasi secara umum, maupun untuk keperluan pendidikan. Pusat Bahasa yang diberi tugas untuk mengembangkan dan mempromosikan bahasa nasional Indonesia, juga mengembang tugas melestarikan beragam bahasa lokal/daerah.

Berbagai program kebudayaan yang disebutkan di atas, hanya sebagian kecil dari program kebudayaan yang dilaksanakan pemerintah. Program pemerintah dalam menyiapkan fasilitas dan melaksanakan pendidikan massal untuk masyarakat, sebagai contoh, tidak secara spesifik diuraikan di sini. Karena sifatnya yang langsung memberi pengaruh terhadap pelaksanaan pendidikan di sekolah, program pendidikan yang dilaksanakan pemerintah dibahas secara terpisah pada subbagian berikutnya yakni: "Sistem Pendidikan Nasional Indonesia."

Selain oleh pemerintah pusat, kebijakan kebudayaan juga diinisiasi oleh pemerintah daerah. Hal ini sejalan dengan semangat desentralisasi yang merebak di era reformasi, sesudah berakhirnya pemerintahan orde-baru. Kebijakan kebudayaan mendapatkan penegasan kembali dengan diberlakukannya Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 5 Tahun 2017 tentang Pemajuan Kebudayaan. Pasal 4 Undang-Undang ini menjelaskan bahwa pemajuan kebudayaan bertujuan untuk: (1) Melestarikan nilai-nilai luhur budaya bangsa. (2) Memperkaya keberagaman budaya. (3) Memperteguh jati-diri bangsa. (4) Memperteguh persatuan dan kesatuan bangsa. (5) Mencerdaskan kehidupan bangsa. (6) Meningkatkan citra bangsa. (7) Mewujudkan masyarakat madani. (7) Meningkatkan kesejahteraan rakyat. (8) Melestarikan warisan budaya bangsa. (9) Mempengaruhi arah perkembangan peradaban dunia. Untuk mencapai tujuan tersebut, pemerintah pusat melibatkan masyarakat dan pemerintah daerah dalam upaya perlindungan, pengembangan, pemanfaatan obyek pemajuan kebudayaan. Hal mendasar yang erat kaitannya dengan pendidikan seni rupa di sekolah adalah diberinya tugas pemerintah daerah, sebagaimana yang tercantum pada Pasal 44, untuk: (1) Menjamin kebebasan berekspresi. (2) Menjamin perlindungan atas ekspresi budaya. (3) Melaksanakan pemajuan kebudayaan. (4) Memelihara kebinekaan. (5) Mengelola informasi di bidang kebudayaan. (6) Menyediakan sumber pendanaan untuk pemajuan kebudayaan. (7) Membentuk mekanisme pelibatan masyarakat dalam pemajuan kebudayaan. (8) Mendorong peran aktif dan inisiatif masyarakat dalam pemajuan kebudayaan. (9) Menghidupkan dan menjaga ekosistem kebudayaan yang berkelanjutan.

2. Sistem Pendidikan Nasional

Telah dikemukakan di atas, bahwa sistem pendidikan nasional merupakan bagian dari kebijakan kebudayaan Pemerintah Republik Indonesia. Sistem pendidikan nasional dibahas secara tersendiri pada bagian ini karena

pengaruhnya yang langsung pada pelaksanaan pendidikan di sekolah, sebagai sebuah subsistem pendidikan nasional.

Sistem pendidikan nasional Indonesia terbentuk seiring dengan dinamika perkembangan masyarakat. Pada masa awal kemerdekaan Indonesia, sistem pendidikan nasional barulah mulai dirintis dengan semangat untuk menghadirkan sistem pendidikan yang berbeda dengan sistem pendidikan yang diterapkan pada masa penjajahan oleh pemerintah kolonial. Dewasa ini, sistem pendidikan nasional telah terumuskan dengan lengkap dalam dokumen Undang-Undang.

Sistem pendidikan nasional sebagaimana yang tercantum pada Pasal 1 Ayat 3 Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 bermakna "keseluruhan komponen pendidikan yang saling terkait secara terpadu untuk mencapai tujuan pendidikan nasional." Tampak dengan jelas, bahwa tujuan pendidikan nasional merupakan faktor utama yang berfungsi sebagai pengikat segala komponen pendidikan.

a. Tujuan Pendidikan Nasional

Tujuan pendidikan nasional berubah-ubah mengikuti dinamika perkembangan bangsa. Pada awal kemerdekaan Indonesia, tujuan pendidikan nasional berorientasi pada upaya membangun jiwa patriotisme dan peningkatan kesadaran nasional sebagaimana yang tercermin pada SK Menteri Pendidikan, Pengajaran, dan Kebudayaan Nomor 104/Bhg 0/1 Maret 1946. Pada Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 4 tahun 1950 yang merupakan Undang-Undang tentang pendidikan yang pertama sesudah proklamasi kemerdekaan, tujuan pendidikan nasional dirumuskan sebagai berikut: "untuk membentuk manusia susila yang cakap dan warganegara yang demokratis serta bertanggung jawab tentang kesejahteraan masyarakat dan tanah air."

Pada masa orde-lama yang dijiwai oleh Manipol-Usdek, tujuan pendidikan nasional yang tertuang pada Kepres RI Nomor 145 tahun 1965 adalah: "melahirkan warga negara sosialis Indonesia, adil dan makmur spiritual maupun material dan berjiwa Pancasila." Sesudah keruntuhan pemerintahan orde-lama, tujuan pendidikan nasional Indonesia diubah lagi menjadi: "membentuk manusia Pancasila sejati berdasarkan ketentuan-ketentuan seperti yang dikehendaki oleh Pembukaan Undang-Undang Dasar 1945 dan isi Undang-Undang Dasar 1945." Rumusan tujuan pendidikan nasional yang menekankan pada terbentuknya manusia Pancasila sejati, tentu tidak lepas dari

pandangan tentang adanya manusia pancasila yang tidak sejati sebagaimana yang tercermin pada penghianatan G30S/PKI pada tahun 1965.

Dalam berbagai dokumen resmi yang diterbitkan kemudian, baik dalam bentuk Ketetapan MPR, maupun Undang-Undang, tujuan pendidikan nasional dirumuskan dalam beragam versi yang pada dasarnya menekankan pada dihasilkannya manusia Indonesia ideal sesuai dengan ideologi negara yakni Pancasila. Pada Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 tahun 2003 tentang sistem pendidikan nasional, dirumuskan sebagai berikut: "Pendidikan nasional berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermanfaat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertaqwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggungjawab." Selanjutnya, pada Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, tujuan pendidikan nasional yang diharapkan menjadi sasaran guru dan dosen profesional untuk dicapai dalam melaksanakan sistem pendidikan nasional, yakni: "berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertaqwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, serta menjadi warga negara yang demokratis dan bertanggung jawab."

Rumusan tujuan pendidikan nasional yang terbaru tersebut, serta rumusan tujuan pendidikan yang ada sebelumnya, tentu saja secara langsung memberi pengaruh terhadap pelaksanaan pendidikan di sekolah oleh karena sekolah sebagai komponen utama pendidikan, berorientasi pada tercapainya Tujuan Pendidikan Nasional. Perubahan terhadap tujuan pendidikan nasional, berkonsekuensi terhadap orientasi pendidikan di sekolah. Tujuan pendidikan nasional Indonesia yang khas dan unik menjadikan pendidikan yang berlangsung secara formal di Indonesia memiliki identitas diri yang berbeda dengan pendidikan formal di negara lain.

b. Infrastruktur Sistem Pendidikan Nasional

Dalam upaya mencapai tujuan pendidikan nasional yang bersifat khas dan unik tersebut, dikembangkanlah infrastruktur sistem pendidikan nasional. Baik infrastruktur keras, maupun infrastruktur lunak. Infrastruktur tersebut berupa satuan pendidikan sekolah dan satuan pendidikan luar sekolah dengan segala komponen pendukungnya seperti kurikulum, sumberdaya (pendidik, pengelola, staf administrasi), dan sarana prasarana.

1). Satuan Pendidikan

Satuan pendidikan sekolah menyediakan layanan pendidikan yang bersifat formal dan berjenjang, dari tingkat pendidikan prasekolah, pendidikan dasar, pendidikan menengah, dan pendidikan tinggi. Layanan pendidikan yang diberikan juga memiliki sifat beragam yang dapat diklasifikasikan atas layanan: pendidikan umum, pendidikan kejuruan, pendidikan spesial (luar-biasa), pendidikan kedinasan, pendidikan keagamaan, pendidikan akademik, dan pendidikan profesi. Satuan pendidikan luar-sekolah meliputi: pendidikan dalam keluarga, kelompok belajar, kursus, majelis taklim, dan sejenisnya yang dapat bersifat informal, dan non formal.

Dalam sistem pendidikan nasional, satuan pendidikan tersebut diatur dalam satu kesatuan terpadu yang saling menunjang untuk mencapai tujuan pendidikan nasional.

2). Kurikulum

Dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003, kurikulum dimaknai sebagai seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu. Kurikulum merupakan komponen yang penting perannya dalam satuan pendidikan formal oleh karena memberi layanan ke arah tercapainya Tujuan Pendidikan Nasional. Pentingnya peran kurikulum dalam sistem pendidikan nasional menjadikan isu kurikulum sekolah menjadi bahan perdebatan dari para ahli dan juga politisi.

Di balik nilai strategis kurikulum sekolah, sebuah kurikulum tidak memiliki makna jika ia tidak terimplementasi dengan baik di sekolah. Dalam konteks ini, ahli kurikulum memperkenalkan beberapa istilah tentang kurikulum antara lain: (1) Kurikulum tertulis (*written curriculum*) yang merujuk pada dokumen tertulis produk kebijakan dari pemegang otoritas pendidikan. (2) Kurikulum terimplementasi (*implemented Curriculum*) yaitu apa yang diajarkan oleh guru di kelas yang dapat saja sesuai atau tidak sesuai dengan dokumen kurikulum tertulis. (3) Kurikulum terserap (*learned curriculum*) yaitu apa yang telah dipahami atau dikuasai oleh peserta didik dari proses belajarnya di kelas; dan (4) Kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) yakni norma, nilai, kebiasaan yang dipelajari oleh siswa dalam interaksinya di sekolah tetapi tidak secara tersurat diajarkan oleh guru.

Pada awal kemerdekaan Indonesia, di bawah pemerintahan Presiden Sukarno, diterapkan tiga buah kurikulum yakni Kurikulum 1947 yang disebut Rencana Pelajaran 1947 yang diimplementasikan pada tahun 1950; Kurikulum 1952 yang disebut Rencana Pelajaran Terurai 1952; dan Kurikulum 1964 yang populer dengan nama Kurikulum Pancawardhana. Ketiga kurikulum tersebut mencerminkan usaha pemerintah untuk membangun kesadaran nasional sebagaimana yang juga tercermin pada Tujuan Pendidikan Nasional pada masa itu. Pada Kurikulum 1964, mata pelajaran "menggambar dan pekerjaan tangan" yang digunakan sebelumnya diubah menjadi "pendidikan kesenian" yang terdiri atas seni rupa, seni musik, seni tari, dan seni drama.

Di bawah pemerintahan orde-baru sesudah dilengserkannya Presiden Sukarno, empat kurikulum yang diimplementasikan yakni Kurikulum 1968, Kurikulum 1975, Kurikulum 1984, dan Kurikulum 1994. Kurikulum 1968 merupakan pengembangan dari Kurikulum 1964 dengan penekanan pada internalisasi nilai-nilai Pancasila. Hal ini berkaitan erat dengan situasi politik pada masa itu yang menempatkan pemerintah orde-lama di bawah Presiden Sukarno tidak mengimplementasikan nilai pancasila secara otentik.

Kurikulum 1975 menandai fase baru dalam pengembangan kurikulum sekolah di Indonesia. Kurikulum 1975 merupakan kurikulum sekolah yang untuk pertama kalinya berorientasi pada tujuan pembelajaran (*goals-oriented curriculum*). Kurikulum yang berorientasi tujuan sebagai upaya menghasilkan kurikulum efektif dan efisien berdasarkan prinsip akuntabilitas. Kurikulum 1975 dikembangkan berdasarkan pendekatan sistem yakni kurikulum yang seluruh bagiannya (bahan ajar, metode, penilaian) terpadu dalam satu sistem yang diorientasikan pada tujuan. Sebagai penunjang dalam menyukseskan pelaksanaan Kurikulum 1975, diperkenalkan sistem desain instruksional yang populer di Indonesia dengan istilah "Prosedur Pengembangan Sistem Instruksional (PPSI)." Menteri Pendidikan dan Kebudayaan, Sjarif Thajeb, menegaskan pada saat peluncuran Kurikulum 1975, bahwa Kurikulum 1975 merupakan satu wahana untuk melaksanakan pendidikan dasar dan menengah yang efektif, efisien, dan relevan, yang tidak akan secara otomatis mengubah keadaan karena banyak faktor yang mempengaruhi, khususnya kemampuan dan pengabdian guru.

Sesudah diimplementasikan selama delapan tahun, Kurikulum 1975 digantikan oleh Kurikulum 1984, yang sepuluh tahun kemudian digantikan lagi oleh Kurikulum 1994. Sebagaimana dengan Kurikulum 1975, kedua kurikulum penggantinya ini tetap mempertahankan kurikulum berorientasi pada tujuan. Dua aspek penting pada Kurikulum 1984 dan Kurikulum 1994 adalah: (1) diperkenalkannya kurikulum muatan-Lokal dalam rangka mengakomodasi

keberagaman daerah di Indonesia, dan (2) Ditekankannya pada pembelajaran aktif yang dikenal dengan istilah “Cara Belajar Siswa Aktif (CBSA).”

Sesudah pemerintahan orde-baru berakhir pada tahun 1998, lahir era reformasi. Kurikulum 1994 berlaku terus hingga kemudian digantikan oleh Kurikulum 2004 yang disebut “Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK).” Dua tahun kemudian, diperkenalkan Kurikulum 2006 yang penyusunannya mengacu pada Standar Nasional Pendidikan yang dikembangkan Badan Standar Nasional Pendidikan (BSNP). Berbeda dengan Kurikulum 2004, Kurikulum 2006 memberi keleluasaan bagi sekolah untuk mengembangkan kurikulum menjadi unit pembelajaran. Karena itu, Kurikulum 2006 populer dengan istilah “Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP).” Menarik untuk dicatat, bahwa pada Kurikulum 2006, digunakan istilah mata pelajaran “seni budaya” sebagai nama payung yang membawahi bidang seni rupa, seni musik, seni tari, dan seni teater. Penamaan mata pelajaran seni budaya didasari atas pertimbangan bahwa dalam Pasal 37 Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional disebutkan bahwa kurikulum sekolah wajib memuat seni dan budaya. Muatan inilah yang kemudian ditransfer menjadi nama mata pelajaran. Pada Kurikulum sebelumnya digunakan nama “kerajinan tangan dan kesenian (Kertakes)” untuk sekolah dasar dan nama “kesenian” untuk sekolah menengah (Kurikulum 1994, 2004).

Pada tahun 2010, Pusat Kurikulum Kemendikbud menyosialisasikan rancangan kurikulum baru yang diberi nama “kurikulum masa depan” yang memberi alternatif berupa kurikulum lokal bagi mata pelajaran seni budaya. Rancangan kurikulum ini kemudian tidak terdengar lagi beritanya hingga muncul kurikulum yang berbeda yang diinisiasi langsung oleh Budiono, Wakil Presiden Republik Indonesia waktu itu, yang dikenal sebagai Kurikulum 2013. Kurikulum 2013, menurut inisiatornya, memberi perhatian pada proses pembelajaran untuk mengaktifkan peserta didik. Sayang, kurikulum ini pada saat diperkenalkan, belum didukung oleh perangkat siap-pakai sehingga terjadi berkali-kali perubahan kebijakan. Pada saat buku ini disiapkan, pemerintah sedang menyiapkan kurikulum baru.

Perubahan kurikulum sekolah, seiring dengan dinamika masyarakat merupakan suatu keniscayaan. Perubahan kurikulum, secara langsung mempengaruhi pelaksanaan pendidikan di sekolah. Pengaruh tersebut menjadi amat bervariasi sesuai kondisi sekolah dalam konteks kesiapan sekolah dalam menyosialisasikan kurikulum, kemampuan guru, dan fasilitas sarana/prasarana yang tersedia. Kenyataan yang terjadi di Indonesia adalah seringnya dilakukan perubahan kurikulum tanpa disertai evaluasi komprehensif, melahirkan adagium “ganti menteri, ganti kurikulum." Kondisi seperti ini tentu saja

memberi dampak bagi pelaksanaan pendidikan di sekolah seperti ketidaksiapan sekolah dalam mengimplementasikan kurikulum yang baru diperkenalkan. Setelah pihak sekolah mulai memahami kurikulum tersebut, muncul lagi kurikulum dengan karakteristik dan tuntutan yang sama sekali berbeda dengan kurikulum sebelumnya.

3). Sumberdaya Pendidikan

Sumberdaya pendidikan, khususnya pendidik, merupakan ujung-tombak kegiatan pendidikan di sekolah. Dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 ditegaskan bahwa guru mempunyai peran yang sangat strategis dalam pembangunan nasional dalam bidang pendidikan dalam upaya mencerdaskan kehidupan bangsa dan meningkatkan kualitas manusia Indonesia yang beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia serta menguasai ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni dalam mewujudkan masyarakat yang maju, adil, makmur, dan beradab berdasarkan Pancasila dan Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia.

Di balik peran strategis tersebut, pendidik tidak sepenuhnya mampu mengemban peran tersebut secara optimal disebabkan oleh berbagai persoalan internal yang bersumber dari pendidik itu sendiri, maupun persoalan yang berasal dari luar. Persoalan tersebut antara lain: (1) Kompetensi pendidik yang tidak memenuhi standar. (2) Distribusi tenaga pendidik yang timpang menjadikan adanya daerah kekurangan tenaga pendidik sementara daerah lainnya berlebihan. (3) Ketidaksesuaian antara latar pendidikan dengan mata pelajaran yang diampu. (4) Tingkat kesejahteraan pendidik yang rendah, khususnya pendidik berstatus tidak tetap.

Persoalan yang melanda profesi pendidik sebagaimana disebutkan di atas, merupakan persoalan bawaan sejak masa awal kemerdekaan yang hingga dewasa ini belum juga terpecahkan. Sesudah pemimpin Indonesia memproklamirkan kemerdekaan Indonesia pada tanggal 17 Agustus 1945, persoalan pertama muncul yakni bagaimana mempertahankan kemerdekaan. Bangsa Belanda yang mengabaikan proklamasi tersebut, berusaha merebut kembali kekuasaannya. Barulah setelah melewati perjuangan sengit serta adanya intervensi Perserikatan Bangsa-Bangsa, Bangsa Belanda melepas ambisinya. Ketika perang selesai pada tahun 1950, Pemerintah Republik Indonesia yang masih baru, sudah diperhadapkan dengan persoalan besar yakni bagaimana menyiapkan bangunan, perlengkapan, dan tenaga pendidik guna melayani kebutuhan peserta didik yang membludak.

Pada masa awal kemerdekaan, siapapun yang memiliki pengalaman belajar selama enam tahun sekolah dasar, dapat memasuki sekolah guru dan dianggap layak menjadi guru sekolah dasar. Hingga akhir 1980an, calon guru sekolah dasar masih menempuh pendidikannya pada tingkat sekolah menengah atas yakni di Sekolah Pendidikan Guru (SPG). Untuk guru sekolah menengah, pendidikannya ditempuh di Perguruan Tinggi Pendidikan Guru (PTPG) yang kemudian pada tahun 1963 menjadi Fakultas Keguruan Ilmu Pendidikan yang ditempatkan dalam sebuah universitas atau menjadi lembaga yang berdiri sendiri sebagai Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan (IKIP).

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 2 Tahun 1989 tentang Sistem Pendidikan Nasional membawa perubahan dalam penyiapan calon pendidik. Undang-Undang tersebut mempersayaratkan bahwa penyiapan tenaga pendidik baik untuk jenjang pendidikan dasar maupun menengah mestilah dilaksanakan pada level perguruan tinggi yakni minimal Diploma 2 untuk pendidik di jenjang sekolah dasar, dan Diploma 3 untuk pendidik di jenjang sekolah menengah pertama. Untuk pendidik di jenjang sekolah menengah atas, dipersyaratkan lulusan Diiploma 4 atau sarjana.

Standar yang ditetapkan oleh Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 2 Tahun 1989 tersebut di atas ditingkatkan lagi dengan diterbitkannya Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang sistem pendidikan nasional yang disusul dengan Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang guru dan dosen, serta Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan. Pada Peraturan Pemerintah Republik Indonesia tentang Standar Nasional Pendidikan tersebut ditegaskan bahwa pendidik untuk jenjang pendidikan anak usia dini, sekolah dasar, dan sekolah menengah mestilah berkualifikasi Diploma 4 atau Sarjana (S1) dan bersertifikat profesi.

Penetapan standar tersebut di atas, tidak secara otomatis mengubah keadaan. Pendidik yang direkrut pada masa standar tersebut belum ditetapkan, apalagi yang direkrut secara darurat di masa lalu, masih banyak yang aktif mengajar. Program pendidikan profesi yang diberi mandat menerbitkan sertifikat pendidik, tidak mampu melaksanakan program pendidikan profesi secara massal. Demikian pula dengan program pelatihan dalam jabatan hanya mampu menjangkau sebagian kecil dari pendidik. Program pelatihan dalam jabatan antara lain yang dilaksanakan oleh Balai Pendidikan Guru (BPG), Pusat Pengembangan Pendidikan Guru (PPPG), Pusat Pengembangan dan Pemberdayaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan (P4TK), serta Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan (LPMP). Pelatihan yang dilaksanakan secara mandiri oleh Program Kelompok Kerja Guru (KKG) dan

Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) yang jumlahnya puluhan ribu buah, juga sangat tergantung pada dukungan pemerintah pusat dan pemerintah daerah serta semangat kerja guru sendiri. Banyak KKG dan MGMP yang giat, tetapi lebih banyak lagi tidak aktif.

Potret sistem pendidikan nasional yang diuraikan secara sepintas di atas menunjukkan upaya positif yang telah dilakukan oleh pemerintah, sekaligus persoalan bawaan berkelanjutan yang melatari pelaksanaan pendidikan seni rupa di sekolah.

3. Pemikiran Tokoh Pendidikan Nasional

Pemikiran tentang pendidikan yang dikemukakan oleh filosof, pakar, atau praktisi pendidikan lokal berdampak terhadap pelaksanaan pendidikan di sekolah. Apalagi jika filosof, pakar, dan praktisi pendidikan tersebut mengemban jabatan publik berskala nasional dalam bidang pendidikan yang memungkinkannya merumuskan kebijakan pendidikan. Berikut ini dikemukakan beberapa orang tokoh pendidikan nasional (diurutkan sesuai tahun kelahiran) berserta saripati pemikirannya tentang pendidikan.

1. Ahmad Dahlan terlahir bernama Muhammad Darwisy di Yogyakarta pada tanggal 1 Agustus 1868. Ia merupakan keturunan ke-12 dari Maulana Malik Ibrahim, salah seorang dari walisongo. Pada usia 15 tahun ia ke Mekkah untuk belajar dan menetap selama lima tahun. Ia kembali ke tanah air pada tahun 1888 dan mengganti namanya menjadi Ahmad Dahlan. Pada tahun 1903 ia kembali lagi ke Mekkah dan menetap selama dua tahun. Pada tahun 1912 ia mendirikan organisasi Muhammadiyah, sebuah organisasi sosial yang bergerak dalam bidang pendidikan. Ahmad Dahlan adalah tokoh pendidikan yang pemikirannya lebih terlihat pada hal yang ia terapkan dalam praktik dari pada apa yang dituliskannya. Cita-cita pendidikan yang digagas oleh Ahmad Dahlan adalah bagaimana membangun manusia yang memiliki kapasitas ulama dan intelek. Menurutnya, integrasi pengetahuan umum dan pengetahuan agama merupakan hal esensial. Kebebasan berpikir merupakan hal penting karena kebebasanlah mengantarkan ke pengetahuan yang memungkinkan manusia mengemban tugas kekhalifaannya di bumi. Kebebasan tersebut bukanlah kebebasan mutlak karena harus berpijak pada kebenaran agama. Agar manusia dapat melakukan pemikiran bebas yang baik, ia perlu mempelajari ilmu mantik (logika). Pendidikan karakter penting dan harus diawali dengan iman, ilmu, dan amal. Membaca dan

menghafal perlu tetapi apa yang dibaca dan dihafal tersebut, harus diamalkan. Dalam mengajar, pendidik harus mengaitkan apa yang diajarkan dengan keadaan dan memberi penekanan pada pentingnya dialog dalam proses pendidikan.

2. Raden Dewi Sartika lahir pada tanggal 4 Desember 1884 dalam lingkungan kehidupan pejabat. Ayahnya adalah seorang patih Bandung pada masa itu. Karena kedudukan ayahnya tersebut, ia mendapatkan kesempatan belajar di sekolah elit yang dikelola Pemerintah Belanda di Bandung yakni *Eerste Klasse School*. Pada usia Sembilan tahun, terjadi musibah dalam keluarganya yang menyebabkan hartanya disita dan ayahnya dibuang ke Ternate. Ibundanya mengikuti sang suami. Sejak masa itu, Raden Dewi Sartika mengalami nasib kurang beruntung karena ia dijadikan anak pungut oleh Patih Aria di Cicalengka. Sebagai anak pungut, ia tidak diperlakukan sebagai anak, tetapi diperlakukan sebagai pelayan di kediaman Sang Patih. Keadaan ini dirasakannya selama Sembilan tahun hingga kemudian ia pindah ke Bandung untuk bersama lagi dengan ibunya yang telah kembali dari Ternate karena ayahnya meninggal dunia. Kebersamaan dengan ibunya dalam kondisi kemiskinan menyadarkan Raden Dewi Sartika tentang pentingnya pendidikan bagi kaum perempuan. Demikianlah dengan gigih ia berjuang mendirikan lembaga pendidikan bagi kaum perempuan yang akhirnya membuahkan hasil dengan diizinkannya menggunakan ruangan di pendopo kediaman bupati untuk maksud tersebut pada tahun 1904. Lembaga pendidikan yang didirikannya diberi nama "*Sakola Isteri*" (sekolah gadis) yang pada tahun 1910 menjadi "*Sakola Kautamaan Isteri*." Sekolah yang diperuntukkan khusus bagi kaum perempuan tersebut merupakan pelopor sekolah sejenis di Indonesia. Karena animo masyarakat meningkat terhadap sekolah ini, yang memiliki sifat terbuka bagi siapa saja untuk dididik, sekolah ini kemudian dipindahkan dari pendopo kabupaten agar lebih leluasa pengembangannya. Apa yang diterapkan di sekolah ini mencerminkan pemikiran Raden Dewi Sartika bahwa perempuan mampu mandiri dan terampil melalui pendidikan. Tujuan pendidikan yang ingin dicapainya adalah mencetak lulusan yang *cageur* (sehat jasmani rohani), *bageur* (berkelakuan baik), *bener* (benar), *pinter* (cerdas), *wante*r (pintar bergaul) dan berani mempertahankan kebenaran yang diyakininya. Keterampilan puteri seperti menjahit, merenda, memasak, merawat, dan sebagainya, merupakan mata pelajaran penting.
3. Ki Hadjar Dewantoro yang lahir pada tanggal 2 Mei 1889 memiliki nama asli R.M. Suwardi Surjaningrat. Nama Ki Hadjar Dewantoro dipilih sendiri oleh R.M.Suwardi Surjaningrat saat ia berusia 40 tahun. Meskipun ia anak bangsawan, ia senang bergaul dengan anak dari

rakyat biasa dan menjadi aktivis sejak usia muda. Kegiatannya sebagai aktivis pada masa penjajahan Belanda menjadikannya dibuang ke Belanda selama empat tahun. Ia kemudian memilih berjuang melalui dunia pendidikan. Ia mendirikan perguruan *Nationaal Onderwijs Instituut Taman Siswa* yang lebih populer dengan nama "Taman Siswa" yang berpusat di Yogyakarta pada tanggal 3 Juli 1922 untuk memberi kesempatan kepada masyarakat pribumi mengenyam pendidikan yang tidak dapat diperolehnya pada lembaga pendidikan Pemerintah Kolonial Belanda. Taman Siswa memiliki cabang di berbagai kota di Indonesia. Keterlibatannya dalam bidang pendidikan memunculkan pandangannya dalam berbagai aspek tentang pendidikan yang secara nyata dipraktikkannya dengan seksama di Taman Siswa. Ki Hadjar Dewantoro membedakan antara pengajaran (*onderwijs*) dengan pendidikan (*opvoeding*). Menurutnya, pengajaran bermakna pemberian ilmu pengetahuan dan keterampilan yang bermanfaat bagi kehidupan, sedangkan pendidikan bermakna sebagai upaya kebudayaan untuk mengembangkan budi pekerti (karakter), pikiran dan tubuh yang selaras dengan kodrat yang tersimpan dalam adat-istiadat. Pendidik hanyalah berperan sebagai penuntun. Menurut Ki Hadjar Dewantoro, kegiatan pendidikan merupakan hal yang bersifat kompleks dengan tiga pusat atau lazim disebut sebagai "Tri Pusat Pendidikan,"yakni: (1) Pendidikan keluarga. (2) Pendidikan dalam perguruan (sekolah); dan (3) Pendidikan dalam masyarakat/dunia kepemudaan. Ia percaya bahwa tidak mungkin tujuan pendidikan dicapai hanya melalui satu pusat. Ketiga pusat tersebut haruslah terjalin secara harmoni. Taman Siswa menunjukkan contoh bagaimana hubungan harmoni tersebut dibangun dengan menjadikan Taman Siswa tidak hanya sebagai sekolah tetapi juga merupakan rumah bagi anggotanya. Untuk itu, disediakan tempat tinggal bagi guru sehingga guru senantiasa hadir di tengah-tengah komunitas. Taman siswa juga menyediakan fasilitas bagi masyarakat dalam melakukan kegiatan kultural, rekreatif, dan kerohanian. Di Taman Siswa Ki Hadjar Dewantoro menerapkan "sistem among" yaitu sebuah sistem pendidikan yang berjiwa kekeluargaan bersendikan pada dua hal yakni: (1) Kodrat alam sebagai cara efektif untuk mencapai kemajuan dalam pendidikan; dan (2) Kemerdekaan untuk membangkitkan kekuatan lahir-batin peserta didik agar menjadi pribadi kuat dan merdeka. Dalam sistem among, sikap pamong (pendidik) hendaknya mengikuti prinsip "*tut wuri handayani, ing madya mangun karso, ing ngarsa sung tuladha,*" yang bermakna: pendidik sebagai orang yang memiliki pengetahuan dan pengalaman, saat berada di depan memberi contoh, saat berada di tengah membangkitkan semangat, dan saat berada di

belakang mengikuti seraya memberi perhatian. Berkat perguruan Taman Siswa yang didirikan oleh Ki Hadjar Dewantoro, dan kesempatannya menjabat Menteri Pendidikan, Pengajaran, dan Kebudayaan; serta menjadi anggota Dewan Pertimbangan Agung, pemikirannya tentang pendidikan dikenal secara luas. Semboyannya "*tut wuri handayani"* merupakan semboyan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia.

4. Mohammad Sjafei lahir di Ketapang Kalimantan Barat pada 21 Januari 1896 (ada juga sumber lain yang menyebut tahun 1893 dan 1895). Ia kemudian dibawa ke Bukittinggi oleh ayah angkatnya yakni Ibrahim Marah Soetan, seorang pendidik ternama pada masanya. Mohammad Sjafei belajar di Bukittinggi lalu kemudian belajar melukis di Batavia. Pada tahun 1922, ia ke Belanda untuk belajar dengan biaya sendiri. Di Belanda ia ditawari mengajar dan menduduki jabatan di sekolah pemerintah, tetapi lebih memilih untuk pulang kampung mendirikan sekolah. Sekolah yang didirikannya dimaksudkan untuk membebaskan bangsa dari ketergantungan pada penjajah Belanda. Sekolah yang dinamainya ruang pendidik INS (*Indonesisisch Nederlandsche School*) bermakna sebagai suatu tempat yang luas untuk proses belajar-mengajar yang tidak hanya dibatasi oleh ruang kelas tetapi juga oleh lingkungan alam dengan berbagai fasilitas olahraga, koperasi dan restoran. Penggunaan istilah berbahasa Belanda dimaksudkan bahwa sekolah tersebut sederajat kualitasnya dengan sekolah yang didirikan oleh Pemerintah Kolonial Belanda. Penempatan kata *Indonesicsch* mendahului *Nederlandsche* mengisyaratkan bahwa Indonesia harus lebih maju dari pada Belanda. Mohammad Sjafei berpandangan bahwa tujuan pendidikan terdiri atas dua tingkat yakni tujuan permanen (*ultimate goal*), dan tujuan yang dapat berubah sesuai tuntutan zaman. Menurut Mohammad Sjafei, pendidikan terbaik untuk Indonesia adalah pendidikan memerdekakan yaitu membebaskan alam pikiran peserta didik dari sekat-sekat alam dan manusia untuk mencapai "gilang-gemilang lahir dan batin." Di INS Kayutanam, peserta didik mendapatkan banyak latihan mempergunakan tangan membuat barang-barang berguna untuk keperluan hidup sehari-hari. Menurut Mohammad Sjafei, pendidikan yang memberi penekanan pada belajar dan bekerja dapat membentuk watak, rasa sosial, dan saling menolong peserta didik. Peserta didik diajarkan suatu pekerjaan sesuai dengan bakat dan kemauannya untuk penghidupannya kelak yang mandiri, terbebas dari ketergantungan pada orang lain. Semboyannya yang terkenal adalah "kepala, hati, dan tangan (*head, heart, and hand*)." Dengan pendidikan yang diterapkannya ia menjamin peserta didik dapat berpikir secara rasional, menjadi pekerja yang bersungguh-

sungguh, dan berwatak baik, cinta tanah-air, dan mandiri. Seperti halnya dengan Ki Hadjar Dewantoro, Mohammad Sjafei pernah menjabat sebagai menteri, meskipun dalam masa jabatan yang pendek. Ia juga menjadi anggota Dewan Pertimbangan Agung Republik Indonesia.

5. Yusuf Bilyarta (Y.B) Mangunwijaya yang populer dengan sapaan Romo Mangun lahir pada tanggal 6 Mei 1929 di Ambarawa Jawa Tengah. Ia memutuskan mengabdikan diri sebagai pastor yang mengantarkannya untuk menempuh pendidikan di seminari di berbagai tempat hingga kemudian ia melanjutkannya ke Seminari Tinggi di Institut Filsafat dan Teologi Santo Paulo di Kotabaru. Ia juga mengikuti pendidikan keteknikan di ITB Bandung dan di RWTH di Aachen Jerman yang dilulusinya pada tahun 1966. Setelah kembali ke Indonesia, ia menjadi pastor paroki di Gereja Santo Theresia Magelang dan menjadi dosen tidak tetap di Jurusan Arsitektur UGM. Menurut Y.B Mangunwijaya, pendidikan merupakan kegiatan belajar sejati yang memerdekakan peserta didik. Peserta didik tidak hanya belajar secara formal tetapi di mana saja ia dapat belajar. Karena itu, menurut Y.B. Mangunwijaya, tujuan pendidikan hendaknya tidak sentralistik dan bersifat komando karena setiap daerah memiliki karakteristik berbeda. Kurikulum juga harus demikian yakni fleksibel sesuai kondisi daerah. Ia mengeritik praktik pendidikan yang hanya menyiapkan peserta didik untuk menjadi manusia pembangunan sebagaimana yang ditekankan pada zaman orde baru, tetapi mengabaikan kodrat peserta didik. Pendidikan juga seyogyanya tidak digunakan untuk penanaman ideologi guna melanggengkan posisi pemerintah. Y.B. Mangunwijaya menginginkan pendidikan yang berpihak kepada kaum miskin dan tertindas. Ia mengimplementasikan gagasannya di Sekolah Dasar Eksperimental Kanisius dalam bentuk pembelajaran eksploratif, kreatif, dan Integral. Melalui kegiatan eksplorasi, peserta didik diasah kemampuannya mencari sendiri ilmu yang diperlukannya. Melalui pembelajaran kreatif, peserta didik didorong untuk menemukan hal baru dan bermakna. Pembelajaran integral memfasilitasi peserta didik dengan pengalaman belajar yang menyadarkan tentang kompleksitas kehidupan. Agar proses belajar eksploratif, kreatif, dan integral dapat terlaksana dengan baik, beberapa hal yang perlu diperhatikan yakni: (1) Kemampuan komunikasi. (2) Pemerkayaan lingkungan. (3) Keselarasan antara prakarsa peserta didik dengan saran pendidik; dan (4) Sarana bereksperimentasi. Pembelajaran eksploratif, kreatif, dan integral mempersyaratkan hubungan antara peserta didik dengan pendidik bersifat kekeluargaan. Pendidik berperan sebagai bapak, ibu, kakak, dan sahabat yang senantiasa berupaya mengaktifkan peserta didik.

6. Henry Alexis Rudolf (H.A.R) Tilaar lahir di Tataraan, Tondano Selatan Minahasa, Sulawesi Utara pada tanggal 16 Juni 1932. Ia memulai pendidikannya di Sekolah Rakyat pada tahun 1946 yang dilanjutkan ke sekolah guru (*Normal School*) di Tomohon yang diselesaikannya pada tahun 1952. Sebagai lulusan sekolah guru, ia langsung melaksanakan tugas pengajaran. Pada tahun 1957-1959 ia menempuh Program BI dan BII Ilmu Mendidik di Bandung. Selanjutnya ia meraih sarjana pendidikan di Universitas Indonesia pada tahun 1961. Program pascasarjana diselesaikannya di *Indiana University* Bloomington. Pengalaman belajarnya tersebut mengantarkannya menjadi dosen dan guru besar di Universitas Negeri Jakarta. Sebagai seorang pemikir pendidikan, H.A.R. Tilaar sangat produktif yang ditunjukkan pada dihasilkannya puluhan buku tentang pendidikan. H.A.R Tilaar berpandangan bahwa pendidikan di Indonesia jangan sampai dihanyutkan oleh budaya global. Menurutnya pendidikan di Indonesia seyogyanya berpijak pada budaya lokal. Ia menyesali kenyataan bahwa pemikiran pendidikan yang brillian dari Ki Hadjar dewantoro dan Mohammad Sjafei hanya tersimpan di museum pendidikan dan tidak lagi dijadikan rujukan. Ia percaya bahwa pendidikan merupakan kunci dari segala perubahan. H.A.R. Tilaar mengajukan gagasan "pedagogik transformatif" agar pendidikan tidak berjalan secara *business as usual.* Untuk itu, ia mengajukan tiga paradigma yang perlu menjadi titik-tolak pendidikan yakni: (1) Pendidikan sebagai proses pembebasan. (2) Pendidikan dari dan untuk rakyat; dan (3) Pendidikan berdasarkan kebudayaan Indonesia. H.A.R. Tilaar mengeritik pendidikan yang mengedepankan pasar/kapitalisme dan neo liberalisme yang abai terhadap kebutuhan lokal. Ia mengeritik gagasan semacam BHMN untuk pendidikan, sekolah internasional, *world class university* dan semacamnya. Salah satu aspek pendidikan yang juga menarik perhatian H.A.R. Tilaar adalah pendidikan multikultural. Menurutnya, Indonesia merupakan bangsa multikultural dan karena itu pendidikan multikultural merupakan keniscayaan. Pendidikan multikultural dapat berperan mengatasi berbagai masalah yang terjadi di Indonesia dewasa ini. Pendidikan multikultural yang menjunjung tinggi latar belakang kehidupan dan nilai-nilai yang diyakini seseorang, potensial menumbuhkan semangat kebersamaan. Ia menegaskan bahwa pendidikan multikultural sangat menentang komersialisasi pendidikan karena pendidikan semacam itu hanya dapat diikuti sebagian orang padahal pendidikan ideal di Indonesia adalah pendidikan yang mengakomodasi semua, termasuk semua jenis kecerdasan. Pendidikan multikultural juga bermanfaat dalam melawan fanatisme sempit yang mengarah pada berbagai tindak kekerasan. Fanatisme

dapat berdimensi etnis, agama, dan pandangan tentang berbagai aspek kehidupan.

7. Wardiman Djojonegoro lahir di Pamekasan Madura pada tanggal 22 Juni 1934. Ia adalah anak kepala sekolah *Hollandsch Inlandsche School* (HIS). Wardiman Djojonegoro adalah lulusan ITB yang kemudian ke Delft Belanda yang berlanjut ke Aachen Jerman. Ia kembali lagi ke Delft untuk menempuh program doktor. Ia diangkat menjadi Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia pada tahun 1993-1998 pada masa pemerintahan Presiden Soeharto. Wardiman Djojonegoro terkenal dengan pemikiran yang dilontarkannya yang kemudian dijadikan dasar kebijakannya sebagai menteri yakni *link and match* yang menekankan bahwa pendidikan di sekolah haruslah berkaitan erat dengan dunia kerja. Karena itu, peserta didik harus bersungguh-sungguh agar dapat menjadi lulusan sesuai dengan kebutuhan masyarakat dalam dunia yang mengglobal dewasa ini. Lulusan mestilah kompetitif dengan memiliki etika kerja, motivasi pencapaian, penguasaan keahlian, dan memiliki sikap positif tentang masa depan. Untuk itulah kurikulum sekolah mestilah berorientasi pada kompetensi sesuai kebutuhan nyata. Menurutnya, pendidikan hendaknya dipandang bersifat *demand driven* dari pada sebagai *supply driven*.

8. Anies Baswedan adalah pendidik dan pegiat pendidikan yang dilahirkan di Kuningan Jawa Barat pada tanggal 7 Mei 1969. Ia adalah cucu pejuang kemerdekaan Abdurrahman Baswedan dan menjadi Rektor Universitas Paramadina dalam usia yang sangat muda. Anies Baswedan sangat mengagumi Ki Hadjar Dewantoro, khususnya tentang pendidikan humanis tanpa kekerasan. Ia mengeritik pendidikan di Indonesia yang dinilainya tidak menerapkan pendidikan humanis. Menurutnya, sekolah sebagai tempat menuntut ilmu seharusnya bersuasana menyenangkan sehingga peserta didik menjadi kecanduan belajar. Kebijakan pendidikan mestinya tidak berpikiran instan. Anies Baswedan dikenal luas melalui gagasannya tentang "melunasi janji kemerdekaan" dan "pendidikan eskalator ekonomi." Kedua gagasan ini menjadi titik-tolak berbagai gerakan yang diinisiasi oleh Anies Baswedan antara lain: (1) "Gerakan Indonesia mengajar*"* yang dilandasi oleh kesadaran bahwa banyak daerah belum menikmati janji kemerdekaan sebagaimana yang tercantum pada Pembukaan Undang-Undang dasar 1945, yakni "mencerdaskan kehidupan bangsa." Gerakan Indonesia mengajar menjadi penting karena merangsang semangat kesukarelaan dalam bentuk pengabdian mengajar di daerah terpencil. Guru sukarela di lapangan menemukan kenyataan akan sulitnya mendapatkan buku dan bahan bacaan lainnya. Hal ini kemudian melahirkan gerakan selanjutnya, yakni (2) "Gerakan Indonesia

menyala" yang bertujuan menghadirkan bahan bacaan di daerah terpencil. (3) Kelas inspirasi yang mengundang tokoh-tokoh sukses hadir di kelas untuk menginspirasi peserta didik; dan (4) "Gerakan pendidikan anti korupsi" untuk menanamkan kesadaran kepada peserta didik tentang bahaya korupsi yang menjadikan ekonomi Indonesia tidak bangkit sebagaimana yang diharapkan.

9. Nadiem Makarim yang lahir di Singapura pada tanggal 4 Juli 1984 adalah putera dari pasangan Nono Anwar Makarim dan Atika Algadri. Ayahnya seorang aktivis dan pengacara sedangkan ibunya seorang penulis. Pemikirannya tentang pendidikan menjadi populer saat ia diangkat menjadi Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia pada periode kedua kepresidenan Joko Widodo. Nadiem Makarim menempuh pendidikan dasarnya hingga sekolah menengah di Jakarta dan Singapura. Ia menempuh program Sarjana pada Program Studi Hubungan Internasional di Universitas Brown Amerika-Serikat yang kemudian dilanjutkan ke program studi administrasi bisnis di *Harvard Bussiness School*. Sebelum diangkat menjadi menteri, ia memimpin perusahaan transportasi "gojek" yang berbasis daring. Pemikirannya tentang pendidikan yang terkenal adalah "merdeka belajar." Inti dari merdeka belajar adalah kemerdekaan berpikir yang mestinya dimiliki pertama kali oleh guru. Hanya dengan guru yang merdeka berpikir yang dapat menularkan kemerdekaan berpikir kepada peserta didik. Karena itu, profesi guru tidaklah mudah karena ia harus melakukan refleksi mandiri lalu menerjemahkan gagasannya dalam rencana pembelajaran. Pembelajaran yang berlandaskan merdeka berpikir, menjadikan pembelajaran menjadi hidup karena diskusi akan bebas tetapi beradab. Gagasan merdeka belajar inilah kemudian yang melahirkan kebijakan: (1) Penggantian USBN (Ujian Sekolah Berstandar Nasional); dan (2) Penggantian UN (Ujian Nasional). Kedua kebijakan tersebut dianggap oleh Nadiem Makarim sebagai kebijakan yang bersifat memaksakan standar dengan alat tes yang tidak komprehensif. Sebagai gantinya, di sekolah dilakukan asesmen dengan instrumen yang lebih komprehensif seperti dengan menggunakan portofolio dan penugasan, serta survei karakter. Sementara itu, untuk guru diberi keringanan dengan hanya menyiapkan RPP (Rencana Program Pembelajaran) yang singkat, yakni hanya satu halaman.

Tokoh pendidikan nasional lintas generasi yang dikemukakan di atas hanyalah sebagian kecil dari tokoh pendidikan nasional Indonesia. Mereka dipilih untuk merepresentasikan beragam mazhab pemikiran tentang pendidikan yang telah menjadi acuan atau menginspirasi pelaksanaan pendidikan di sekolah. Lima orang diantara mereka pernah menjabat

sebagai Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia, sedang tokoh lainnya, terlibat sebagai praktisi yang secara nyata meng-implementasikan gagasannya tentang pendidikan yang ideal.

Gambar 20
Potret tokoh pendidikan nasional yang pemikirannya menjadi acuan atau menginspirasi pelaksanaan pendidikan di sekolah. Dari baris atas ke bawah. Setiap baris diurutkan dari kiri ke kanan: Ahmad Dahlan, Dewi Sartika, Ki Hadjar Dewantoro, Mohammad Sjafei, Y.B. Mangunwijaya, H.A.R Tilaar, Wardiman Dojonegoro, Anies Baswedan, dan Nadiem Makarim. (foto: Wikicommons, Wikipedia, dan sketsa olahan Samsung).

4. Seni Rupa Lokal

Seni rupa lokal dalam tulisan ini, bermakna "seni rupa yang tumbuh dan berkembang di Indonesia, baik seni rupa yang berakar pada budaya etnik di seluruh kepulauan Indonesia," yang dikenal dengan istilah "seni rupa Nusantara," maupun "seni rupa yang berasal dari luar (seni rupa global) yang di tangan sebagian perupa Indonesia, dihadirkan dalam karakter lokal."[24] Seni rupa lokal memiliki posisi khusus dalam melatari pendidikan seni rupa di sekolah karena secara fisik dan kejiwaan, seni rupa lokal "dekat" dengan lingkungan sekolah.

a. Seni Rupa Nusantara

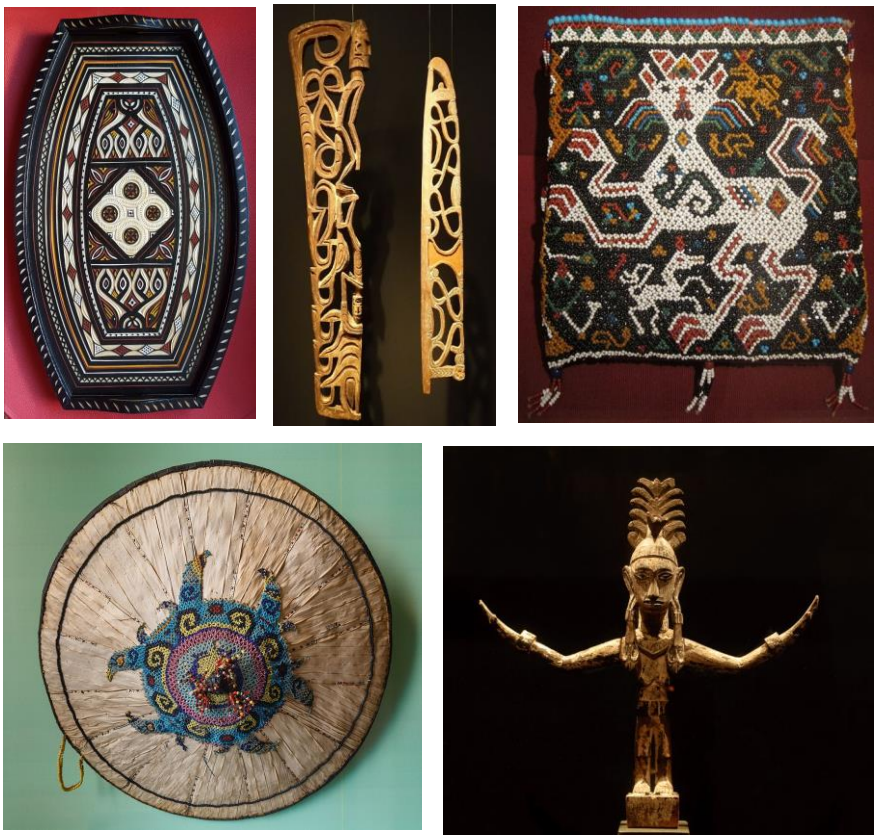
Seni rupa Nusantara yang berakar pada budaya etnik yang tersebar di berbagai penjuru tanah air, telah eksis melampaui beberapa generasi. Karena itu, seni rupa Nusantara sering pula disebut sebagai "seni rupa tradisional" karena telah mentradisi dalam masyarakat. Ada seni rupa Nusantara yang eksis sejak zaman prasejarah, zaman pengaruh Hindu/Budha (zaman purba), dan zaman pengaruh Islam (zaman madya). Perbedaan akar zaman ini menjadikan seni rupa Nusantara memiliki karakter yang beragam.

Seni rupa Nusantara yang tumbuh dan berkembang pada zaman prasejarah memiliki karakter merefleksikan kepercayaan masyarakat prasejarah yang berpaham animisme/dinamisme yakni meyakini adanya roh (anima) yang mempengaruhi kehidupan. Ada roh yang baik (roh nenek-moyang yang melindungi); ada roh jahat yang mencelakakan. Roh yang baik dipuja, sedangkan roh jahat dilawan dengan kekuatan magis. Karya seni rupa yang mereka ciptakan dihiasi dengan motif-hias simbolistis (penolak bala, pembawa kesejahteraan) dan proses pembuatannya disertai dengan upacara ritual. Contoh karya seni rupa Nusantara yang demikian ini berupa perlengkapan upacara (berupa batu atau kayu berukir, benda anyam, tembikar, dan sebagainya), tugu batu (menhir), meja batu (dolmen), dan lukisan di dinding gua.

Seni rupa Nusantara yang tumbuh dan berkembang pada zaman prasejarah tidak secara serta-merta berhenti pembuatannya setelah datangnya Agama Hindu/Budha di Indonesia. Agama Hindu/Budha terutama berkembang di Jawa dan Bali sehingga kedua daerah inilah yang paling merasakan pengaruh Agama Hindu/Budha Di berbagai daerah yang tidak atau kurang mendapatkan

[24] Tidak semua karya seni rupa global yang diciptakan oleh perupa Indonesia berkarakter lokal.

pengaruh Hindu/Budha, dan juga pengaruh Agama Islam yang datang belakangan. Seni rupa Nusantara yang berakar pada budaya prasejarah masih berlangsung terus pembuatannya. Daerah dengan pengaruh budaya prasejarah yang kuat antara lain terdapat di Sumatera, Kalimantan, Sulawesi Nusatenggara, Maluku, dan Papua. Kuatnya pengaruh budaya prasejarah di daerah tersebut menjadikan etnik yang mendiaminya dikaitkan dengan budaya prasejarah seperti etnik Toraja, Nias, Asmat, Sentani, Dayak, dan sebagainya.



Gambar 21

Berbagai karya seni rupa yang berakar pada budaya prasejarah. Atas, kiri: Baki dengan motif-hias geometris, etnik Toraja (foto: Sofyan Salam). Atas, tengah: ukiran kayu etnik Asmat (foto: Wikicommons Daderot). Atas, kanan: Keranjang untuk upacara dengan motif hias figuratif, etnik Sumba Timur (foto: Wikicommons Hiart). Bawah, kiri: Topi dengan motif hias figuratif, etnik Dayak (foto: Wikicommons ZE Photo). Bawah, kanan: Patung kayu, etnik Nias (foto: Wikicommons 23 Dingenvoormusea).

Masuknya pengaruh Hindu/Budha di Indonesia pada abad permulaan masehi melahirkan karya seni rupa yang dijiwai oleh Hindu/Budha. Seni rupa yang dijiwai oleh Hindu/Budha menampilkan motif-hias yang menyimbolkan ajaran Hindu/Budha, dan makhluk mitos. Menarik untuk dicatat bahwa motif-hias makhluk mitos seringkali bercampur baur dengan motif-hias prasejarah. Motif-hias Hindu/Budha menghiasi bangunan sakral Hindu/Budha (candi, stupa) dan benda fungsional untuk kehidupan sehari-hari. Pulau Bali merupakan daerah yang karya seni rupanya identik dengan seni rupa Hindu. Hal ini dapat dimaklumi oleh karena penduduk aslinya mayoritas penganut Agama Hindu.

Gambar 22
Berbagai karya seni rupa yang berakar pada Hindu/Budha. Atas, kiri: Lukisan khas Bali yang menggambarkan adegan ceritera Boma dan Kresna (foto: Wikicommons, Jorge lascar). Atas, kanan: Figur Bima dalam bentuk wayang kulit (foto: Wikicommons, Sentausa). Bawah: Relief pada Candi Borobudur (foto: Wikicommons).

Penyebaran Islam sesudah meredupnya peran Hindu/Budha melahirkan karya seni rupa berwatak Islam. Karena Islam antiikonisme, maka karya seni rupa berupa patung dan relief yang menggambarkan tokoh disucikan atau makhluk bernyawa, terbengkalai. Sebagai gantinya, lahir karya seni rupa yang dihiasi dengan motif-hias *arabeska* (kombinasi antara motif-hias abstrak dan floral) dan kaligrafi Islam. Diperhadapkan dengan sikap antiikonisme Islam, perupa yang sudah terbiasa membuat lukisan atau membuat patung makhluk bernyawa pada masa sebelumnya, melakukan penyesuaian diri dengan cara melakukan penyamaran bentuk. Misalnya, menggambarkan makhluk bernyawa dengan memanfaatkan kaligrafi Arab seperti yang terlihat pada Gambar 23.

Gambar 23
Karya seni rupa bernuansa Islam yang ditandai dengan penggunaan huruf Arab. Kiri: Lukisan kaca dari Cirebon yang menggambarkan figur buraq yang disamarkan dengan memanfaatkan kaligrafi huruf Arab (foto: Kemendikbut). Kanan: Batik dengan motif-hias huruf Arab, Bengkulu (foto: Wikicommons, Gunawan Kartapranata).

Demikianlah uraian singkat tentang seni rupa Nusantara dengan akar budaya beragam yang menjadikan suasana batin karya seni rupa tersebut beragam pula. Di balik keragaman tersebut, terdapat kesamaan karakteristik, yakni berupa karya seni rupa dalam wujud benda fungsional yang diniatkan mengemban fungsi praktis dalam kehidupan serta dibuat secara artistik dengan menggunakan teknik dan motif-hias tertentu.

b. Seni Rupa Global dengan Karakter Lokal

Bangsa Belanda yang berhasil menjadikan kawasan Indonesia sebagai daerah kolonisasi, membuka jalan bagi masuknya pengaruh seni rupa Barat (seni rupa global) di Indonesia. Pada awalnya, bangsa Belanda yang datang ke Indonesia di bawah bendera VOC hanya memusatkan perhatiannya pada urusan dagang. Urusan seni budaya dan ilmu pengetahuan, diserahkan kepada pihak swasta atau organisasi yang tertarik untuk urusan tersebut. Atas inisiatif beberapa orang ilmuwan Belanda, pada bulan April 1778, didirikan lembaga "Masyarakat Batavia untuk Seni dan Sains *(Batavia Society for the Arts and Sciences*)." Organisasi ini mengelola museum dan perpustakaan. Kelak pada tahun 1925, lembaga ini berada di bawah pemerintahan kolonial seiring dengan kesadaran Pemerintah Hindia-Belanda untuk tidak hanya mengeruk kekayaan daerah jajahan, tetapi juga memberi perhatian pada upaya membangun kehidupan masyarakatnya. Karena berada di bawah pemerintah kolonial, nama lembaga ini kemudian diubah menjadi *The Royal Batavian Society for Arts and Sciences* dengan fungsi yang lebih luas yakni menjadi pusat studi antropologi, historiografi, linguistik, seni rupa, dan berbagai ilmu budaya lainya. Lembaga ini berperan penting dalam menyosialisasikan seni rupa Barat kepada masyarakat lokal.

Sejalan dengan semakin intensifnya sosialisasi tentang seni rupa Barat, baik seni rupa yang bersifat tiruan alam (seni rupa mimesis) maupun seni rupa yang dijiwai oleh modernisme (seni rupa modern), timbul kesadaran baru di kalangan budayawan dan perupa untuk menunjukkan identitas keindonesiaan dalam karya seni rupa. Hal ini tidak terlepas dari semangat memerdekakan diri dari belenggu penjajahan Belanda, yang dikobarkan di awal Abad ke-20.

Diskursus tentang identitas keindonesiaan dalam seni rupa berlanjut terus sesudah Indonesia merdeka. Hal ini dipicu oleh semangat untuk menunjukkan identitas diri sebagai bangsa yang baru merdeka. Pada dokumen tentang kebijakan kebudayaan pemerintah Indonesia yang diterbitkan oleh UNESCO secara jelas ditegaskan bahwa pemerintah mendorong kreasi baru seni berdasar elemen tradisional untuk melahirkan seni rupa modern Indonesia.[25] Kreasi seni rupa yang didasari oleh semangat menghadirkan identitas keindonesiaan inilah yang melahirkan karya seni rupa global dengan karakter lokal.

[25] (Soebadio, 1985: 19)

Gambar 24
Karya seni rupa modern yang berkarakter lokal. Atas, kiri: Lukisan karya pelukis Tana Toraja, Artini Salulinggi (foto: Sofyan Salam). Atas, kanan: Lukisan yang berjudul *Stop Korupsi Mari Membangun Negeri* karya Subandi Giyanto (foto Subandi Giyanto). Bawah: Karya desain interior Bandara Soekarno-Hatta, Cengkareng, yang menampilkan elemen budaya lokal (tokoh wayang) (foto: Sofyan Salam).

5. Tradisi Pengalihan Keahlian Seni Rupa di Indonesia.

Sebagaimana yang terjadi di seluruh dunia, pengalihan keahlian seni rupa di Indonesia berlangsung dalam lingkungan rumah tangga, pemagangan, dan lingkungan pendidikan formal untuk mencetak perupa dalam berbagai bidang keahliannya.

a. Tradisi Pewarisan dalam Rumah Tangga

Tradisi pengalihan keahlian seni rupa yang terlaksana dalam lingkungan rumah tangga sebagai bentuk pewarisan dari orang tua ke anak atau anggota keluarga lainnya, berlangsung sepanjang zaman, yang dapat disaksikan di berbagai daerah di Indonesia terutama di daerah yang pola hidup masyarakatnya masih tradisional. Kegiatan pengalihan keahlian seni rupa dalam rumah tangga, bersifat interaksi informal antara orang tua dan anak. Proses pembelajaran terjadi secara alamiah dalam kehidupan sehari-hari. Saat sang orang tua berkarya, sang anak mengamati, menirukan, hingga kemudian menjadi mahir dalam berkarya.

Gambar 25
Pembelajaran seni rupa yang berlangsung secara alamiah dalam lingkungan rumah tangga. Sang anak sedang mengamati ayahnya yang sedang dalam proses mengukir (foto: Saleh Husain).

Pengalihan keahlian seni rupa domestik tersebut yang lazim pula disebut sebagai bentuk pewarisan orang tua, memiliki sifat khas yakni adanya kedekatan emosional antara yang mengajar (orang tua atau kepala keluarga) dengan yang diajar (anak atau anggota keluarga). Tujuannya adalah untuk mewariskan sesuatu, dalam hal ini keahlian seni rupa tertentu yang menjadi milik keluarga, kepada generasi penerus. Keberhasilan generasi penerus mengembangkan keahliannya secara lebih baik dari pada generasi sebelumnya, tentu dapat mengharumkan nama keluarga.

b. Tradisi Pemagangan

Tradisi pengalihan keahlian seni rupa yang berlangsung dalam bentuk pemagangan di rumah/bengkel kerja/studio seorang perupa yang keahliannya diakui, juga populer di Indonesia.

Gambar 26
Suasana pemagangan informal. Atas: pemagangan ukir kayu di Singapadu, Bali (foto: Wikicommons, CE Photo). Bawah, kiri: pemagangan batik (foto: Wikicommons). Bawah, kanan: pemagangan ukir kayu, Kete Kesu, Toraja Utara (foto: Muh. Saleh Husain).

Berbagai istilah lokal (bahasa daerah) yang identik dengan istilah "pemagangan" antara lain *pencantrikan* (Jawa, dengan kata dasarnya *cantrik* yang berarti orang yang sedang berguru), *makkanreguru* (Bugis, yang bermakna "menimba ilmu kepada seseorang yang dihormati"), *patapaan santri* (Sunda), dan *baraja* (Minang).

Secara umum, pemagangan dalam masyarakat tradisional di Indonesia berlangsung secara informal didasari atas semangat untuk belajar dan mengajar antara murid dan guru, tanpa diikat oleh perjanjian tertulis. Hubungan antara murid dengan guru berbasis pada kesepakatan lisan yang berpijak pada norma dan tradisi masyarakat setempat. Proses pengalihan keahlian berlangsung alamiah yakni: (1) Murid membantu menyiapkan keperluan bengkel seraya mengamati hal yang dilakukan oleh guru. (2) Secara bertahap murid terlibat dalam pembuatan karya sesuai dengan kemampuan teknis yang dikuasainya; hingga (3) Murid memiliki kemahiran sebagaimana yang diharapkan oleh guru yang memungkinkannya bekerja mandiri. Peran murid lainnya yang seperguruan, khususnya murid senior, sangat penting dalam proses pembelajaran di tempat pemagangan oleh karena mereka inilah yang seringkali memberi arahan atau bantuan teknis jika diperlukan. Dalam berbagai kasus, murid berbakat, diajak tetap tinggal bersama dengan sang guru dan bahkan kemudian dijadikan anggota keluarga melalui tali pernikahan dengan anak atau keluarga dekat sang guru.

c. Tradisi Pendidikan Formal

Pengalihan keahlian seni rupa dalam lingkungan pendidikan formal di Indonesia, terlaksana seiring dengan hadirnya lembaga pendidikan formal yang melaksanakan pembelajaran seni rupa, baik pembelajaran praktik, maupun pembelajaran teori/apresiasi. Sesuai dengan sifatnya yang formal, praktik pengalihan keahlian tersebut terjadwal, memiliki kurikulum tertulis sebagai acuan, ada tata-tertib wajib untuk dipatuhi, ada ganjaran bagi peserta didik berupa sertifikat/ijazah dan gelar bagi mereka yang telah menyelesaikan program belajar. Di balik kesamaan tersebut, kegiatan pengalihan keahlian seni rupa bersifat khas sesuai dengan orientasi lembaga pendidikan formal tersebut. Ada lembaga pendidikan formal yang orientasinya pada upaya mencetak perupa profesional. Ada lembaga pendidikan formal yang orientasinya pada upaya mencetak pendidik yang kelak mengajarkan mata pelajaran seni rupa di sekolah. Kedua lembaga pendidikan formal tersebut melatari pelaksanaan pengalihan keahlian seni rupa di sekolah, baik di sekolah khusus seni rupa, maupun sekolah umum.

Pada lembaga pendidikan formal yang berorientasi pada upaya mencetak perupa profesional, khususnya pada level perguruan tinggi, kegiatan pengalihan keahlian seni rupa berlangsung lebih ketat dan diarahkan pada bidang spesialisasi tertentu. Hanya mereka yang memiliki bakat sesuai dengan bidang yang dipilihnya, yang diterima. Untuk itu, dilakukan tes saringan. Hal ini logis, karena sasarannya adalah menghasilkan perupa handal dan cendekia.

Gambar 27
Suasana pembelajaran seni rupa dalam lembaga pendidikan formal pada level perguruan tinggi dalam bidang studi seni rupa/pendidikan seni rupa. Atas (kiri dan kanan): pembelajaran praktik di studio seni rupa, pada Fakultas Pendidikan Seni dan Desain, Universitas Pendidikan Indonesia (UPI), Bandung (foto: Koleksi Bandi Sobandi). Bawah: pembelajaran apresiasi seni ilustrasi di Fakultas Seni dan Desain, Fakultas Seni dan Desain, Universitas Negeri Makassar (UNM), Makassar (foto: Sofyan Salam).

Lembaga pendidikan formal level perguruan tinggi yang pertama untuk mencetak perupa profesional adalah Akademi Seni Rupa Indonesia (ASRI) di Yogyakarta dan Departemen Arsitektur dan Seni Rupa Fakultas Teknik Universitas Indonesia yang berkedudukan di Bandung.

ASRI Yogyakarta didirikan pada tahun 1950 berdasarkan rekomendasi Kongres Kebudayaan Indonesia di Magelang pada tahun 1948. Pada awalnya ASRI sebagai lembaga pencetak perupa mengalami banyak hambatan terutama dalam hal fasilitas bangunan dan tenaga pengajar kompeten secara akademik. Secara perlahan ASRI membenahi diri dan pada tahun 1968, ASRI berubah menjadi Sekolah Tinggi Seni Rupa (STSRI) yang mendapatkan pengakuan sebagai lembaga untuk mencetak sarjana seni rupa. Enam tahun kemudian, STSRI berubah menjadi Fakultas Seni Rupa dan Desain di bawah sebuah institut seni yang bernama Institut Seni Indonesia (ISI).

Berbeda dengan ASRI yang pada awalnya memiliki keterbatasan fasilitas gedung dan tenaga pengajar, Departemen Arsitektur dan Seni Rupa Fakultas Teknik Universitas Indonesia di Bandung[26] memiliki fasilitas ruang kelas memadai dan didukung oleh tenaga pengajar berkebangsaan Belanda (sebelum diambil alih oleh tenaga pengajar Indonesia). Pada tahun 1959, Fakultas Teknik Universitas Indonesia yang berkedudukan di Bandung bertransformasi menjadi sebuah institut teknologi yang bernama Institut Teknologi Bandung (ITB). Setelah beberapa kali mengalami perubahan status, Departemen Arsitektur dan Seni Rupa kemudian menjadi Fakultas Seni Rupa dan Desain ITB.

Pengalihan keahlian seni rupa di kedua perguruan tinggi seni rupa tersebut mengikuti metode pengalihan keahlian seni rupa yang telah mentradisi pada perguruan tinggi seni rupa di dunia Barat. Hal ini tentu tidak terlepas dari peran para tenaga pengajar di ASRI dan ITB yang mendapatkan pendidikan seni rupa berdasarkan tradisi Barat. R.J Katamsi Direktur ASRI memiliki serifikat *middlebare akte* untuk mengajar menggambar dari Belanda. Sementara tenaga pengajar di Departemen Arsitektur dan Seni Rupa Fakultas Teknik UI yang menjadi cikal bakal ITB adalah orang Belanda seperti Ries Mulder, Jack Zeilemaker, Piet Pijpers, dan Hans Frans. Seperti telah diuraikan di muka, bahwa pengalihan keahlian seni rupa di perguruan tinggi seni rupa di Barat berpijak pada tradisi Renaisans dengan seni rupa mimesisnya yang menempatkan studi anatomis, perspektif, dan teori komposisi sebagai mata

[26] Departemen Arsitektur dan Seni Rupa Fakultas Teknik Universitas Indonesia pada awalnya merupakan lembaga pelatihan guru yang bernama *Universitaire Leergang Voor de Opleiding van Tekenleraren (*Balai Pendidikan Universiter Guru Gambar) yang didirikan pada tahun 1947.

kuliah yang penting. Sejalan dengan merebaknya seni rupa modern dan posmodern, kegiatan eksperimentasi juga menjadi bagian penting dalam pembelajaran di perguruan tinggi seni rupa. Salah satu bentuk eksperimentasi yang mendapat dorongan untuk dilakukan adalah eksperimentasi dalam menggali corak keindonesiaan dalam berkarya. Bentuk eksperimentasi yang juga mendapatkan dorongan adalah eksperimentasi dalam pemanfaatan teknologi sebagai media dalam berkarya. Karena profil perupa yang akan dicetak bergelar sarjana, maka pengetahuan teoretis merupakan sebuah keniscayaan.

Kehadiran kedua perguruan tinggi seni rupa yang tersebut, kemudian disusul dengan didirikannya beberapa perguruan tinggi seni rupa, baik perguruan tinggi negeri maupun swasta, di berbagai kota di Indonesia. Hal ini sejalan dengan tuntutan akan kebutuhan tenaga perupa dan desainer profesional. Ada perguruan tinggi berstatus institusi seni ada pula berstatus fakultas atau departemen pada universitas. Praktik pengalihan keahlian seni rupa di perguruan tinggi seni rupa yang didirikan belakangan tersebut, mengikuti kebiasaan di ASRI (ISI) dan ITB. Hal ini dapat dimaklumi oleh karena alumni dari ASRI (ISI) dan ITB inilah yang umumnya menjadi tenaga pengajar di berbagai perguruan tinggi seni rupa yang baru tersebut. Dengan banyaknya tenaga dosen seni rupa yang belajar ke luar negeri dewasa ini, praktik pengalihan keahlian seni rupa dari berbagai tradisi kemudian menyebar pula di Indonesia.

Praktik pengalihan keahlian seni rupa di perguruan tinggi di Indonesia, tidak terlepas pula dari perkembangan dari aspek pedagogis dan kemajuan teknologi. Sebagai misal, bergesernya pembelajaran yang berpusat pada dosen (*teacher centred*), ke pembelajaran yang berpusat pada mahasiswa (*student centred*), berkat perkembangan pemikiran dalam bidang pedagogi. Demikian pula kemajuan teknologi telah menawarkan berbagai kemungkinan baru dalam upaya pengalihan keahlian seni rupa di Indonesia, yang efektif dan efisien.

Lembaga pendidikan formal tingkat perguruan tinggi yang berorientasi untuk mencetak pendidik seni rupa profesional, populer dengan nama Lembaga Pendidikan Tinggi[27] Kependidikan yang disingkat LPTK. Pada awalnya, LPTK terdiri atas lembaga yang berupa institut yang disebut Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan (IKIP), dan lembaga berupa fakultas yang bernaung di bawah universitas yakni Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP). IKIP dan FKIP yang perannya signifikan dalam mencetak tenaga pendidik, tersebar di berbagai kota besar di Indonesia. Pada IKIP dan FKIP inilah dibuka program studi

[27] Ada juga yang menyebutnya dengan “Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan.”

pendidikan seni rupa untuk memenuhi kebutuhan tenaga pendidik seni rupa sehubungan dengan diperkenalkannya kurikulum sekolah yang mencantumkan mata pelajaran pendidikan seni yang salah satu aspeknya adalah seni rupa. Belakangan, IKIP berubah menjadi universitas sehubungan dengan kebijakan perluasan mandat yang diberikan oleh pemerintah. Kebijakan tersebut memungkinkan universitas mantan IKIP, membuka program studi non kependidikan. Universitas tersebut yakni UPI di Bandung, UNJ di Jakarta, UNIMED di Medan, UNP di Padang, UNNES di Semarang, UNY di Yogyakarta, UNESA di Surabaya, UM di Malang, UNM di Makassar, UNIMA di Manado, dan UNDIKSHA di Singaraja.

Pengalihan keahlian seni rupa di Lembaga Pendidikan Tinggi Kependidikan pada dasarnya serupa dengan pengalihan keahlian seni rupa di perguruan tinggi seni rupa yang berorientasi mencetak perupa profesional. Kekhasan pengalihan keahlian seni rupa di Lembaga Pendididikan Tinggi Kependidikan yakni penekanannya pada penguasaan keahlian seni rupa secara umum yang diperlukan bagi keperluan pengajaran di sekolah. Jika pada perguruan tinggi seni rupa pengalihan keahlian seni rupa berorientasi pada mencetak perupa dalam bidang spesialis tertentu, pada Lembaga Pendidikan Tinggi Kependidikan, orientasinya pada mencetak pendidik seni rupa generalis. Meski demikian, pada Lembaga Pendidikan Tinggi Kependidikan lazim ditawarkan program khusus bagi mahasiswa yang berhasrat mendalami bidang spesialisasi seni rupa tertentu sebagai keahlian tambahan.

6. Peran Organisasi Profesi Pendidik Seni Rupa di Indonesia

Eksistensi organisasi profesi pendidik di Indonesia bermula dalam bentuk organisasi profesi pendidik yang bersifat umum dengan menghimpun guru tanpa mempertimbangkan bidang studi yang diajarkannya. Organisasi profesi pendidik tertua adalah Persatuan Guru Republik Indonesia yang disingkat dengan PGRI. Organisasi PGRI yang lahir pada tanggal 25 November 1945, berakar pada organisasi profesi pendidik yang telah ada pada zaman penjajahan Belanda, yakni “Persatuan Guru Indonesia” yang disingkat dengan PGI. Organisasi PGI ini merupakan jelmaan dari organisasi profesi pendidik yang telah ada sebelumnya, yakni “Persatuan Guru Hindia Belanda (PGHB)” yang didirikan pada tahun 1912.

Berbagai organisasi profesi pendidik kemudian lahir, antara lain: “Ikatan Guru Indonesia;” “Persatuan Guru Seluruh Indonesia;” “Persatuan Guru Nahdlatul Ulama (Pergunu);” “Perkumpulan Guru Madrasah Indonesia (PGM Indonesia);“ dan “Ïkatan Sarjana Pendidikan Indonesia (ISPI).”

Organisasi profesi pendidik seni rupa lahir belakangan, sejalan dengan kemunculan profesi pendidik seni rupa yang dihasilkan oleh program studi/jurusan pendidikan seni rupa di lembaga pendidikan tinggi kependidikan. Program studi/jurusan seni rupa dibuka antara lain di IKIP Semarang (1960), IKIP Padang (1963), IKIP Bandung (1964), IKIP Yogyakarta (1966), IKIP Malang (1967), IKIP Medan (1965), IKIP Manado (1969), dan IKIP Ujung Pandang (1970). Pembukaan program studi/jurusan pendidikan seni rupa tersebut relevan dengan diperkenalkannya mata pelajaran seni rupa pada kurikulum sekolah (Kurikulum 1975). Pendidik seni rupa yang dilahirkan oleh program studi/jurusan pendidikan seni rupa tersebut berkiprah di sekolah sebagai guru atau di perguruan tinggi sebagai dosen.

Semangat yang mendorong lahirnya organisasi pendidik seni rupa lingkup nasional tumbuh seiring dengan terjadinya interaksi antar pendidik seni rupa di tingkat perguruan tinggi dan sekolah menengah dari berbagai pelosok tanah air. Interaksi antar pendidik seni rupa pada lingkup nasional terutama terjadi berkat peluang yang ditawarkan oleh program Pemerintah Republik Indonesia dan juga lembaga swadaya masyarakat yang melibatkan pendidik seni rupa (guru dan dosen) dari berbagai daerah di Indonesia. Program pemerintah dan lembaga swadaya masyarakat tersebut, antara lain:

1. *Program pembaharuan kurikulum dan metode mengajar pendidikan seni rupa*. Contoh program ini adalah program yang dilaksanakan oleh Proyek PKMM SD di Yogyakarta pada tahun 1972. Pada proyek ini, beberapa orang dosen senior dalam bidang seni rupa (dari ITB, ASRI, dan IKIP dari berbagai kota), terlibat dalam penyusunan buku metode mengajar pendidikan seni rupa. Contoh lainnya adalah Proyek Pendidikan dan Pembinaan Teknis Kebudayaan yang melibatkan tim dosen senior pendidikan seni rupa dari ITB, ASRI, UNS, dan IKIP dari beberapa kota di Indonesia untuk menulis buku tentang metode pendidikan seni rupa untuk sekolah menengah atas.
2. *Program penataran dosen pendidikan seni rupa* yang terpusat dan bergelombang. Contoh program semacam ini adalah program yang dilaksanakan pada dekade 1980an oleh Proyek Pengembangan Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (P2LPTK). Proyek ini melibatkan dosen yang mengajar di Program Studi/Jurusan Pendidikan Seni Rupa IKIP di seluruh Indonesia. Keterlibatan dosen tersebut sebagai penatar (dosen senior yang telah dilatih sebelumnya) dan dosen yunior sebagai petatar.
3. *Program penyusunan kurikulum nasional* untuk sekolah dasar dan menengah yang melibatkan dosen senior pendidikan seni rupa untuk menangani sub kurikulum tentang pendidikan seni rupa.

4. *Program pelatihan guru kesenian.* Berbagai pelatihan guru kesenian terpusat dan bergelombang dikoordinasi oleh Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah, khususnya oleh Pusat Pengembangan Penataran Guru Kesenian (PPPG Kesenian). Berbagai program pelatihan tersebut melibatkan dosen dan guru kesenian.
5. *Program pemberdayaan seniman dan pendidik seni* yang dilaksanakan oleh Yayasan Kelola. Yayasan Kelola merupakan yayasan nirlaba yang didirikan pada tahun 1999. Salah satu program utama dari Yayasan Kelola adalah magang seni yang diikuti oleh ratusan peserta. Yayasan Kelola bekerjasama dengan berbagai lembaga donor seperti *The Ford Foundation, The Asian Cultural Council, The Asialink Centre, First State Investments*, dan lain-lain.
6. *Program pendidikan apresiasi seni* dari Lembaga Pendidikan Seni Nusantara (LPSN). Lembaga Pendidikan Seni Nusantara merupakan sebuah yayasan nirlaba yang didirikan oleh seniman, peneliti seni, pemerhati seni, dan pendidik seni. Program utama yayasan ini antara lain pengembangan kurikulum, termasuk bahan ajar tentang seni, pelatihan, publikasi, dan jambore seni.
7. *Program studi lanjut ke tingkat pascasarjana (magister dan doktor*) yang melibatkan dosen program studi pendidikan seni rupa di berbagai LPTK. Karena program studi pendidikan seni rupa tingkat pascasarjana belum tersedia di Indonesia pada masa awal (hingga tahun 2000), dosen program studi pendidikan seni rupa yang bertugas di LPTK di seluruh Indonesia, memilih program studi lain (antropologi, media pembelajaran, pengkajian seni, komunikasi, dan sebagainya) yang ditawarkan di Universitas Indonesia, Institut Teknologi Bandung, Universitas Gajah Mada, Universitas Pajajaran, Institut Seni Indonesia, dan di LPTK. Selain itu, ada pula yang memilih studi lanjut ke luar negeri. Setelah program studi pendidikan seni atau pendidikan seni rupa tingkat pascasarjana dibuka di berbagai LPTK (dimulai oleh Universitas Negeri Semarang pada tahun 2001), maka program studi tersebut menjadi pilihan utama para dosen program studi pendidikan seni rupa untuk melanjutkan studi pascasarjana.

Melalui berbagai program atau kegiatan tersebut di atas, terbangun jaringan pertemanan antar pendidik seni rupa se Indonesia yang menciptakan suasana kondusif bagi lahirnya organisasi profesi pendidik seni rupa.

Di lingkungan program studi/jurusan pendidikan seni rupa yang bernaung di bawah LPTK, terbentuk organisasi semi formal yang menghimpun dosen pendidikan seni rupa se Indonesia yang bernama “Forum Komunikasi Pendidikan Seni Rupa Indonesia.” Pada dekade 1980an, organisasi berupa

forum tersebut, aktif melakukan berbagai kegiatan seminar dan lokakarya nasional dengan melibatkan para pendidik seni rupa, khususnya yang berkecimpung di perguruan tinggi.

Gambar 28
Kegiatan pengembangan kurikulum pendidikan seni rupa yang diinisiasi oleh Forum Komunikasi Pendidikan Seni Rupa LPTK yang berlangsung di Surabaya (foto: Koleksi Sofyan Salam).

Organisasi profesi pendidik seni rupa lingkup nasional mendapatkan momentum untuk lahir pada saat berlangsungnya Seminar dan Lokakarya Nasional Pendidikan Seni pada tanggal 18-20 April 2001 di Hotel Indonesia Jakarta. Seminar dan lokakarya nasional tersebut disponsori oleh *The Ford Foundation* dan didukung oleh Universitas Negeri Jakarta. Pada acara seminar dan lokakarya yang melibatkan pendidik seni rupa, seni musik, seni tari, dan seni teater dari seluruh Indonesia tersebut, diputuskan pembentukan organisasi pendidik seni Indonesia yang dinamai "Komunitas Pendidik Seni Indonesia." Singkatan nama organisasi yang baru terbentuk tersebut belum diputuskan pada saat itu.

Untuk menindaklanjuti upaya pengembangan organisasi profesi pendidik yang mencakup keempat bidang seni, dipilihlah Sembilan orang anggota presidium yang masing-masing anggota mewakili provinsi tertentu, yakni:

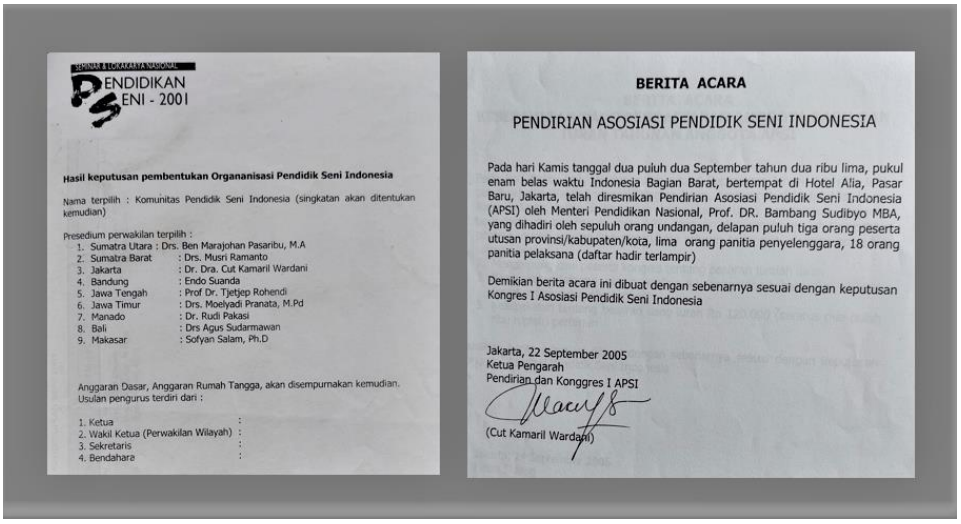
1. Drs. Ben Marajohan Pasaribu, M.A; perwakilan Sumatera Utara;
2. Drs. Musri Ramanto, perwakilan Sumatera Barat;
3. Dr. Cut Kamaril Wardani, perwakilan Daerah Khusus Ibukota Jakarta;
4. Endo Suanda, perwakilan Jawa Barat;
5. Prof. Dr. Tjetjep Rohendi, perwakilan Jawa Tengah;
6. Dr. Moelyadi Pranata M.Pd, perwakilan Jawa Timur;
7. Dr. Rudi Pakasi, perwakilan Sulawesi Utara;
8. Drs. Agus Sudarmawan, perwakilan Bali; dan
9. Sofyan Salam, Ph.D, perwakilan Sulawesi Selatan.

Pembentukan organisasi profesi pendidik seni tersebut mendapat perhatian publik yang tercermin pada liputan media nasional seperti Kompas, Media Indonesia, Suara Pembaharuan, Koran Tempo, Berita Buana, dan lain-lain.

Kesadaran untuk mengembangkan profesi pendidik seni rupa semakin ditumbuhkan dengan diberlakukannya Undang-Undang No. 14 tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Pada Undang-Undang tersebut ditegaskan bahwa pendidik wajib untuk menjadi anggota profesi pendidik (Pasal 43, Ayat 3). Selanjutnya dijelaskan bahwa organisasi profesi pendidik bersifat independen dengan fungsi "memajukan profesi, meningkatkan kompetensi, karier, wawasan kependidikan, perlindungan profesi, kesejahteraan, dan pengabdian kepada masyarakat."

Setelah melalui masa persiapan yang cukup lama, kongres pertama organisasi pendidik seni (yang salah satu subnya adalah pendidik seni rupa) dilaksanakan di Hotel Alia, Pasar Baru Jakarta. Nama "Komunitas Pendidik Seni Indonesia" yang dipilih pada deklarasi awal diubah menjadi "Asosiasi Pendidik Seni Indonesia (APSI)." Secara resmi, APSI dideklarasikan pada hari Kamis, 22 September 2005. Di hadapan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia, 10 orang undangan, 83 orang peserta kongres, dan 23 orang panitia. Dr. Cut Kamaril Wardani, penggerak utama kongres ini yang mengupayakan kehadiran Menteri Pendidikan Nasional dan Dirjen Dikti, terpilih secara aklamasi sebagai Ketua Umum APSI periode pertama.

Pendirian APSI sebagaimana yang diutarakan pada *term of reference* kongres pertama, dilatarbelakangi oleh kenyataan banyaknya persoalan yang harus dibenahi berkaitan dengan pendidikan seni dan pendidik seni. Bertolak dari keadaan tersebut, APSI diharapkan bekerja seoptimal mungkin mengemban fungsinya sebagai organisasi profesi pendidik seni sebagaimana yang direkomendasikan dalam kongres.



PENDIDIKAN SENI - 2001

Hasil keputusan pembentukan Organanisasi Pendidik Seni Indonesia

Nama terpilih : Komunitas Pendidik Seni Indonesia (singkatan akan ditentukan kemudian)

Presedium perwakilan terpilih :
1. Sumatra Utara : Drs. Ben Marajohan Pasaribu, M.A
2. Sumatra Barat : Drs. Musri Ramanto
3. Jakarta : Dr. Dra. Cut Kamaril Wardani
4. Bandung : Endo Suanda
5. Jawa Tengah : Prof Dr. Tjetjep Rohendi
6. Jawa Timur : Drs. Moelyadi Pranata, M.Pd
7. Manado : Dr. Rudi Pakasi
8. Bali : Drs Agus Sudarmawan
9. Makasar : Sofyan Salam, Ph.D

Anggaran Dasar, Anggaran Rumah Tangga, akan disempurnakan kemudian.
Usulan pengurus terdiri dari :

1. Ketua :
2. Wakil Ketua (Perwakilan Wilayah) :
3. Sekretaris :
4. Bendahara :

BERITA ACARA

PENDIRIAN ASOSIASI PENDIDIK SENI INDONESIA

Pada hari Kamis tanggal dua puluh dua September tahun dua ribu lima, pukul enam belas waktu Indonesia Bagian Barat, bertempat di Hotel Alia, Pasar Baru, Jakarta, telah diresmikan Pendirian Asosiasi Pendidik Seni Indonesia (APSI) oleh Menteri Pendidikan Nasional, Prof. DR. Bambang Sudibyo MBA, yang dihadiri oleh sepuluh orang undangan, delapan puluh tiga orang peserta utusan provinsi/kabupaten/kota, lima orang panitia penyelenggara, 18 orang panitia pelaksana (daftar hadir terlampir)

Demikian berita acara ini dibuat dengan sebenarnya sesuai dengan keputusan Kongres I Asosiasi Pendidik Seni Indonesia

Jakarta, 22 September 2005
Ketua Pengarah
Pendirian dan Konggres I APSI

(Cut Kamaril Wardani)

Gambar 29
Kiri: dokumen Seminar dan Lokakarya Nasional Pendikan Seni yang berlangsung pada tahun 2001, berkaitan dengan pembentukan organisasi profesi pendidik seni yang dinamai “Komunitas Pendidik Seni Indonesia.” Kanan: Dokumen berita acara pendirian “Asosiasi Pendidik Seni Indonesia (APSI)” di Jakarta pada tanggal 22 September 2005 (foto: Sofyan Salam).

Sebagai acuan dalam pengembangan fungsi APSI, pada Kongres I APSI dirumuskan rekomendasi sebagai berikut:

1. APSI mengemban beragam peran dalam upaya mencapai tujuan organisasi. Peran tersebut antara lain: (1) Pemberi arah dan pengemban standar pendidikan seni di Indonesia. (2) Pengemban ilmu seni dan kemampuan akademik pendidik seni. (3) Advokasi untuk mempromosikan pendidikan seni. (4) Mediasi untuk membangun kerjasama yang saling menguntungkan dengan pihak lain. (5) Pemberi kemudahan kepada anggota dalam upaya pengembangan kemampuan personal, sosial, dan profesionalnya.
2. APSI membangun jaringan kerjasama dengan asosiasi pendidik seni di luar negeri agar APSI dapat memperoleh manfaat bagi pengembangan organisasi dan anggota.
3. APSI merancang program yang secara nyata dirasakan manfaatnya oleh anggota. Program tersebut hendaknya realistis sehingga mampu

dilaksanakan. Program yang dirancang oleh APSI mencakupi pula program pendidikan bagi anak yang berkebutuhan khusus.

4. Dalam mengadakan advokasi/komunikasi dengan Pemerintah Indonesia, APSI membangun sistem kerja sebagai berikut: APSI tingkat nasional bermitra dengan pemerintah pusat, APSI tingkat provinsi bermitra dengan Pemerintah Provinsi; dan APSI tingkat kabupaten/kota berminta dengan pemerintah kabupaten/kota.
5. APSI menyiapkan diri untuk turut serta dalam kegiatan standardisasi keprofesionalan guru dan standardisasi pelaksanaan pendidikan seni di sekolah.
6. APSI mengambil langkah-langkah untuk membangun rasa kebersamaan para pendidik seni untuk kepentingan pencapaian tujuan APSI.

Demikianlah, APSI sebagai organisasi profesi, mulai berkiprah dalam beragam program. Program yang dilaksanakan oleh APSI terdiri atas program lokal yang diinisiasi oleh pengurus APSI daerah (tingkat provinsi atau kabupaten), maupun program nasional yang diinisiasi oleh pengurus APSI Pusat. Dalam berbagai kegiatan, pengurus APSI daerah berkolaborasi dengan pengurus pusat.

Program yang lazim dilakukan oleh APSI antara lain seminar, lokakarya (*workshops*), pelatihan, konsultasi, advokasi, pengembangan kurikulum, publikasi, dan sebagainya. Intensitas pelaksanaan program APSI di daerah, sangat ditentukan oleh pengurus daerah tersebut. Ada pengurus APSI daerah yang aktif, ada pula yang kurang aktif, bahkan ada pengurus APSI daerah yang tidak melakukan program apapun.

Pengurus APSI pusat yang mengemban tugas melaksanakan program nasional, khususnya pada masa awal diperhadapkan oleh beragam kendala, khususnya kendala keterbatasan personil dan keterbatasan finansial. Hal ini dapat dimaklumi oleh karena pengurus APSI merupakan tenaga pendidik seni yang mengurus APSI secara paruh-waktu (*part-time*) dengan memanfaatkan fasilitas milik individu atau lembaga lain. Dana yang diharapkan mendukung program APSI masih bertumpu pada iuran anggota yang jumlahnya amat terbatas.

Dibalik keterbatasan sumber daya dan finansial tersebut, pada masa awal pendiriannya, APSI mampu menerbitkan sebuah jurnal nasional dalam bidang pendidikan seni. Jurnal yang bernama "Kagunan" dengan ISSN 1978-0230, tersebut diniatkan sebagai sarana komunikasi publikasi hasil penelitian dan forum tukar pikiran para pendidik seni.

Gambar 30
Dokumen kegiatan perintisan pendirian dan pelaksanaan program Asosiasi Pendidik Seni Indonesia (APSI) pada rentang waktu 2001 – 2022 di Jakarta, Surabaya, Medan, dan Yogyakarta (foto: dokumentasi APSI).

Organisasi pendidik seni yang penggeraknya adalah guru seni di sekolah menengah adalah "Ikatan Guru Pendidik Seni Indonesia" yang disingkat IKAGUPSI. Sayang informasi tentang organisasi ini amat terbatas. Di kalangan pendidik seni rupa, organisasi yang paling populer adalah "Musyawarah Guru

Mata Pelajaran (MGMP)." Dalam konteks pendidik seni rupa, organisasinya disebut "MGMP Seni Budaya." Organisasi ini bersifat lokal. Sifat kelokalan organisasi tersebut tercermin pada orientasinya, yakni untuk memenuhi kebutuhan profesional guru seni (seni rupa, seni musik, seni tari, dan seni teater) di sekolah menengah (SMP, SMA/SMK) dalam wilayah tertentu (kabupaten/kota/kecamatan). Prinsip yang diterapkan dalam organisasi ini adalah "dari, oleh, dan untuk guru." Itulah sebabnya, MGMP Seni Budaya, sebagaimana MGMP mata pelajaran lain, bersifat inklusif. Pendidik seni, apapun statusnya (ASN, atau Non ASN, bertugas di sekolah negeri atau di sekolah swasta), menjadi anggota MGMP pada suatu kabupaten/kota/ kecamatan tertentu.

Karena sifatnya yang bersifat lokal, kegiatan MGMP Seni Budaya sangat tergantung pada keaktifan pengurusnya dalam menyusun dan melaksanakan program kerja. Pengurus MGMP biasanya terdiri atas ketua, sekretaris, dan bendahara yang dipilih oleh kalangan guru seni sendiri. MGMP Seni Budaya yang aktif tentu potensial memberikan kontribusi positif bagi pengembangan keprofesionalan guru yang menjadi anggotanya. Berbagai peran yang telah diemban oleh MGMP Seni Budaya di berbagai daerah dalam upaya pengembangan keprofesionalan guru seni, antara lain:

1. Membantu guru mendapatkan informasi yang relevan dengan tugas keprofesionalannya sebagai pendidik seni seperti informasi tentang kurikulum, metode atau model pembelajaran baru, teknologi mutakhir yang relevan dengan kegiatan seni, sistem penilaian pembelajaran, kebijakan pendidikan, dan sebagainya.
2. Menyetarakan kemampuan guru melalui kegiatan pelatihan yang relevan dengan pembelajaran seni.
3. Memfasilitasi pertukaran ide melalui kegiatan diskusi/lokakarya yang berkaitan dengan masalah yang ditemukan dalam kegiatan pembelajaran seni.
4. Menyalurkan aspirasi guru seni, khususnya aspirasi tentang pengembangan pembelajaran seni, kepada administrator pendidikan seperti kepala sekolah, dinas pendidikan kabupaten/kota, bupati/walikota, dan sebagainya.
5. Melaksanakan kegiatan kolaboratif dalam bidang pembelajaran seni dengan lembaga lain, termasuk kolaborasi dengan APSI.
6. Membantu pemerintah dalam menyukseskan program yang relevan dengan pendidikan seni dan budaya seperti pameran, lomba, festival, dan sebagainya.

Potensi peran yang dapat diemban oleh MGMP seni budaya, menjadikan organisasi ini dijadikan mitra strategis oleh lembaga pemerintah, khususnya yang bernaung di bawah Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia (seperti Dinas Pendidikan, Kelompok Kerja Kepala Sekolah (KKKS), Kelompok Kerja Pengawas (KKP), dan sebagainya), dan Lembaga swadaya masyarakat yang relevan dengan kegiatan pendidikan.

Kelompok Pendidik Seni yang terbentuk pada media sosial seperti *whats app, instagram,* atau *facebook,* juga berperan penting dalam pengembangan keprofesionalan pendidik seni. Melalui berbagai media sosial tersebut, pendidik seni berdiskusi dan saling berbagi informasi (khususnya digital seperti buku, video, atau artikel). Kelompok pendidik seni yang terhimpun pada media sosial tersebut amat penting perannya karena menghimpun pendidik seni dengan jumlah yang banyak. Sebagai contoh, Kelompok Guru Seni Budaya Indonesia (GBSI) menghimpun lebih dari 6.000 orang anggota, Forum Komunikasi Guru Seni Budaya menghimpun lebih dari 8.000 orang anggota, Rupa-Rupa Guru Seni Budaya Indonesia menghimpun lebih dari 2.500 anggota, Kelompok APSI menghimpun 128 orang anggota, Ikatan Dosen Seni Rupa menghimpun 222 orang anggota.

Pendidik seni yang terhimpun pada kelompok alumni program studi seni dari fakultas atau universitas tertentu, juga memperoleh manfaat pengembangan keprofesionalan melalui kegiatan berbagi pengetahuan dan pengalaman melalui kelompok media sosial tersebut. Era media sosial dewasa ini, tidak diragukan lagi, membuka peluang pengembangan keprofesionalan yang tidak pernah ditawarkan pada masa sebelumnya.

Demikianlah konteks global dan lokal yang melatari praktik pendidikan formal seni rupa di Indonesia. Konteks global menjadikan praktik pendidikan seni rupa di Indonesia bersifat universal. Sementara itu, konteks lokal menjadilkan praktik pendidikan seni rupa di Indonesia berciri unik.

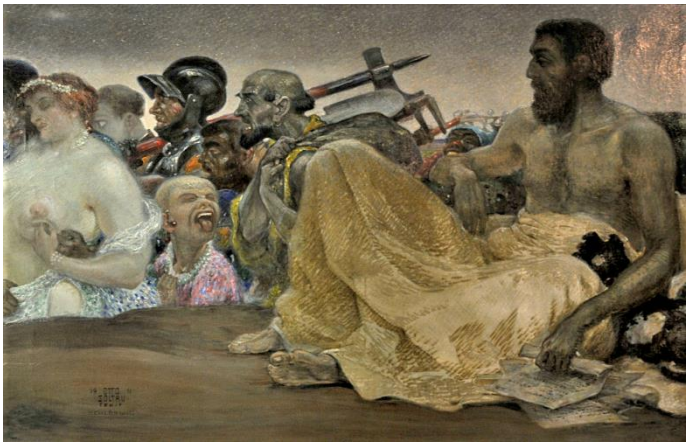
3

FILOSOFI

Praksis *pendidikan seni rupa* dilandasi oleh pemikiran mendalam tentang jawaban atas pertanyaan: Apakah pendidikan seni rupa itu, mengapa penting, bagaimana harusnya dilaksanakan? Bagian ini, membahas jawaban atas berbagai pertanyaan tersebut.

A. FILOSOFI SEBAGAI PERSPEKTIF

Sebelum membahas lebih jauh tentang pemikiran mendalam yang melandasi pendidikan seni rupa, kiranya perlu dijelaskan secara sekilas mengenai istilah "filosofi" yang digunakan sebagai judul dan acuan pembahasan pada bagian ini. Kata *philosophy*[28] dalam Bahasa Inggris, identik dengan tiga kata dalam Bahasa Indonesia yakni: "filsafat, filosofi, dan falsafah." Dengan tersedianya ketiga kata tersebut, Bahasa Indonesia memberikan keluwesan kepada penggunanya untuk memanfaatkan ketiga kata tersebut dalam makna tertentu. Kata filsafat lazimnya digunakan dalam diskursus yang bersifat formal dalam konteks keilmuan berkaitan dengan konseptualisasi yang abstrak. Dalam pengertian ini, filsafat merupakan bidang yang menjadikan pikiran manusia tajam dan berdisiplin. Istilah filsafat yang bersifat formal akademik ini merefleksikan makna sebagaimana yang dikemukakan oleh Michaud[29] sebagai "kata misterius yang mengingatkan kita akan bayangan orang berjanggut putih dan mistisisme."



Gambar 31
Filosof yang dilukiskan secara karikaturis sebagai manusia yang kerjanya hanya merenung dan berpikir tentang kehidupan dalam berbagai aspeknya (foto: Wikicommons).

[28] Asal-muasal dari kata ini adalah *philosofos* (Yunani), *philosophia* (Latin) yang makna aslinya adalah "cinta kebijaksanaan." Seiring dengan perkembangan penggunaannya, kata ini kemudian mengalami pula perkembangan makna.
[29] (Michaud, 2015: 74)

Karena sifatnya yang formal, istilah filsafat digunakan sebagai nama fakultas atau program studi pada perguruan tinggi (fakultas filsafat, program studi filsafat). Dalam Kamus Besar Bahasa Indonesia istilah filsafat yang formal ini, sesuai dengan makna filsafat sebagai "ilmu yang berintikan logika, estetika, metafisika, dan epistemologi."

Di sisi lain, istilah filosofi memiliki makna lebih cair yang menjadikannya lazim digunakan dalam pembicaraan sehari-hari sebagaimana yang diungkapkan oleh Turgeon[30] sebagai istilah yang sekadar bermakna "opini atau keyakinan yang dimiliki seseorang." Misalnya, bagaimana seseorang itu memaknai sesuatu: tentang kehidupan, tentang kematian, tentang baik dan buruk, tentang Tuhan, tentang seni, tentang pendidikan, tentang persahabatan, tentang cinta, dan sebagainya. Keyakinan seseorang tersebut mungkin terbentuk dari nasihat orang tua atau guru, mendengarkan pendapat tokoh, membaca buku, atau tumbuh dari proses refleksi yang dilakukan sendiri. Dengan pengertian ini, istilah filosofi digunakan dengan makna yang sama dengan kata falsafah yang dalam Kamus Besar Bahasa Indonesia berarti "gagasan, sikap batin, dan pandangan hidup."

Dengan istilah "filosofi pendidikan seni rupa," dimaksudkan sebagai pemikiran mendalam dari para pemikir/filsuf dalam bidang pendidikan seni rupa untuk menjawab pertanyaan mendasar tentang apa dan mengapa pendidikan seni rupa, serta berbagai pertanyaan nonfaktual lainnya yang berkaitan dengan pendidikan seni rupa. Istilah filosofi pendidikan seni rupa yang digunakan ini identik dengan istilah yang populer digunakan dalam diskursus pendidikan seni rupa seperti: "Perspektif pendidikan seni rupa," "konsep pendidikan seni rupa," "paradigma pendidikan seni rupa," "pendekatan pendidikan seni rupa," "model pendidikan seni rupa,"atau "versi pendidikan seni rupa."

Pemikiran mendalam yang melandasi praksis pendidikan seni rupa amat banyak dan beragam yang dapat dikelompokkan dari berbagai sudut pandang, seperti: (1) Ideologi yang mendasari.[31] (2) Fungsi yang diemban.[32] (3) Peran pendidik.[33] (4) Orientasi kepentingan; dan (5) Berbagai sudut pandang lainnya.

---

[30] Turgeon, (tanpa tahun: 68)

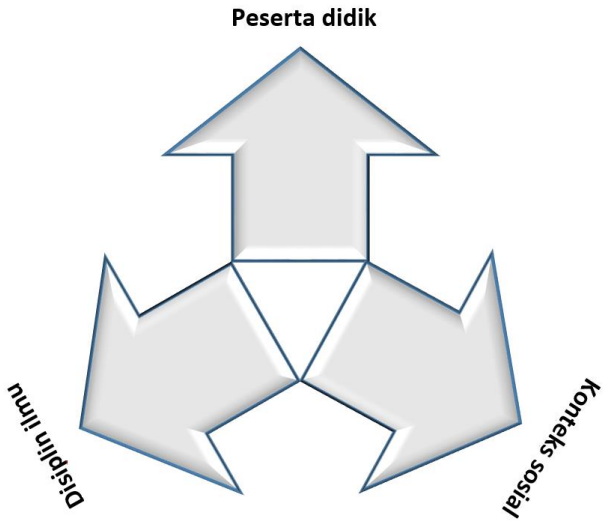
[31] Berdasarkan sudut pandang ideologi yang mendasari, misalnya konservatisme, liberalisme/humanisme, nasionalisme, rekonstruksi sosial, dsb.

[32] Berdasarkan sudut pandang fungsi yang diemban, misalnya fungsi intrinsik dan fungsi instrumental.

[33] Berdasarkan peran pendidik, misalnya *teacher-centred* dan *student centred*.

Sudut pandang yang digunakan dalam pengelompokan pemikiran yang melandasi praksis pendidikan seni rupa pada bagian ini, adalah pengelompokan berdasarkan sudut pandang orientasi kepentingan atau kebutuhan, yang pada dasarnya terdiri atas tiga orientasi yakni:

1. Orientasi ke peserta didik;
2. Orientasi ke disiplin ilmu (bidang ilmu seni rupa);
3. Orientasi ke konteks (kebutuhan sosial masyarakat).



Gambar 32
Filosofi pendidikan seni rupa dari perspektif orientasi kebutuhan, yakni kebutuhan peserta didik sebagai individu, kebutuhan akan penguasaan disiplin ilmu, dan pemenuhan kebutuhan kontekstual masyarakat.

B. FILOSOFI PENDIDIKAN SENI RUPA YANG BERORIENTASI KE PESERTA DIDIK

1. Latar Belakang

Filosofi pendidikan seni rupa yang berorientasi ke peserta didik lazim pula dikenal dengan istilah *"*pendidikan seni rupa berbasis anak (peserta

didik).” Filosofi atau pendekatan ini berakar pada humanisme yang berhasrat untuk “memanusiakan manusia” dengan melakukan pembebasan individual. Sebagai manusia, peserta didik merupakan individu yang unik yang harus dihormati, didengarkan pandangan dan keinginannya, dan tidak boleh diminta melakukan hal yang di luar keinginannya meskipun permintaan itu bertujuan untuk membelajarkannya. Kaum humanis memandang pembebasan dan pengembangan kepribadian peserta didik sebagai hal yang utama dan harus menjadi fokus pembelajaran. Peserta didik mestilah diberi kesempatan mengaktualisasikan dirinya secara penuh agar ia menjadi manusia yang otonom dan berintegritas.

Kaum humanis mengakui bahwa kegiatan pendidikan adalah untuk menyediakan pengalaman intrinsik menyenangkan yang akan memberi sumbangan bagi perkembangan dan pembebasan pribadi seseorang. Bagi mereka, tujuan pendidikan adalah membantu peserta didik mengaktualisasikan dirinya agar ia dapat tumbuh menjadi manusia yang utuh.[34]Kebutuhan mengaktualisasikan diri bagi peserta didik, dipandang perlu untuk difasilitasi di sekolah, khususnya di sekolah umum yang tidak dibebani tugas menghasilkan seniman profesional. Di sekolah, peserta didik diberi kesempatan luas untuk mengeksplorasi gaya perseorangan dalam menyikapi beragam kegiatan pembelajaran. Inilah yang menjadi cita-cita kaum humanis yang mewarnai pandangannya tentang bagaimana seharusnya kegiatan pendidikan diimplementasikan. Psikologi tingkah-laku (behaviorisme) yang memberikan penekanan pada tingkah laku mekanistik tidak dijadikan sebagai pijakan karena dianggap tidak memadai dalam berurusan dengan hal yang bersifat afektif dalam kehidupan manusia. Menurut kaum humanis, aktualisasi diri memungkinkan peserta didik mengekspresikan diri, melakukan eksperimen, membuat kesalahan, dan mendapatkan masukan yang akan menjadikannya semakin mengenal dirinya dengan baik sebagai seorang manusia dengan kepribadian sendiri. Menurut Abraham Maslow,[35] tokoh psikolog dari kubu humanisme, bahwa seseorang mengenal dirinya sendiri dengan baik saat ia mencermati tanggapannya terhadap “pengalaman puncak” yang dialami yang melahirkan rasa cinta, benci, cemas, depresi, dan girang. Melalui pengalaman khusus tersebut, seseorang dapat menyadari potensi dan keterbatasannya. Menurutnya, pengalaman puncak dari rasa takut, kagum, dan misteri merupakan akhir dan sekaligus awal dari pembelajaran. Karena itu, kurikulum seyogyanya menghargai dan berupaya memberikan pengalaman semacam itu, saat pertumbuhan kognitif dan personal berlangsung secara serentak.

[34] (McNeil, 1990: 5-6)
[35] (Mc Meil, 1990: 6)

Gambar 33

Berbagai karya lukisan yang dibuat oleh anak yang menggambarkan ekspresi personal yang unik. Atas, kiri: “Lingkungan Perumahan,” (foto: Pixabay, JackMac 34). Atas, kanan: “Aku Gendut” karya Ratu Mirah, 6 tahun (pindaian: Sofyan Salam). Bawah, kiri: “Keluarga,”karya Ufaira, 5 tahun (pindaian: Sofyan Salam). Bawah, kanan: Sebuah Pemandangan di Desa Prelesne, Ukraina (foto: Wikicommons).

Pengalaman puncak sebagaimana disebutkan di atas hanyalah dapat terbangun jika peserta didik diberikan tantangan yang relevan dengan minat dan kompetensinya. Pengalaman puncak tidak pernah tercapai jika tantangan lingkungan yang diberikan tidak menarik atau terlalu berat bagi peserta didik sehingga ia merasa tertekan dan cemas, atau sebaliknya, tantangan yang diberikan terlalu mudah sehingga menimbulkan kebosanan. Melalui pengalaman puncak yang tepat, peserta didik berada pada suasana yang ia

tidak lagi membedakan antara diri dengan apa yang dilakukannya. Pengalaman puncak yang demikian ini tercapai berkat pemahaman pendidik tentang peserta didik serta suasana hangat dan bersahabat yang ditawarkan.

Dengan karakteristik pendidikan humanis seperti yang disebutkan di atas, maka proses pembelajaran menjadi sangat penting untuk mendapatkan perhatian. Bagi pendidik humanis, "proses lebih penting dari pada hasil (produk)." Jika seorang pendidik sudah mampu menghadirkan pengalaman puncak bagi peserta didiknya, maka itu sudah cukup, karena dengan pengalaman puncak tersebut, peserta didik memperoleh sesuatu yang berharga yakni pemahaman tentang potensi pribadinya yang unik.

Kaum humanis menyadari bahwa bidang seni rupa, sebagaimana bidang seni lainnya, amat potensial menghadirkan pengalaman puncak melalui pengalaman estetik yang merupakan esensi dari pendidikan seni. Pengalaman puncak memungkinkan dicapai melalui pengalaman estetik karena pengalaman estetik sebagaimana yang dikemukakan oleh Knieter[36] menjadikan peserta didik memfokuskan perhatian, pikiran dan perasaannya. Hal ini sejalan dengan apa yang dikemukakan oleh Dewey[37] bahwa pengalaman estetik merupakan suatu pengalaman yang "memberikan kegairahan dan menimbulkan kesadaran akan suatu pengalaman khas dalam kehidupan"

2. Konsep Dasar

Dalam pendidikan seni rupa, filosofi pendidikan seni rupa yang berorientasi ke peserta didik terjabarkan dalam pendekatan yang populer dengan istilah "pendekatan ekspresi bebas *(free expression approach)*" yang lazim pula disebut "pendekatan ekspresi kreatif (*creative expression approach*)." Pendidikan seni rupa dengan pendekatan ekspresi bebas memberikan penekanan pada perlunya peserta didik mengekspresikan pemikiran dan perasaannya secara bebas dalam pembelajaran seni rupa, baik dalam berkreasi maupun berapresiasi.

Franz Cizek (1865-1946) pendidik seni rupa yang berkiprah di Austria, dinobatkan sebagai "bapak" atau pelopor pendekatan ekspresi bebas. Penobatan ini didasarkan pada praktik pembelajaran seni rupa yang diterapkan di sekolah seni rupa untuk anak yang didirikannya. Baginya, karya seni rupa seorang anak bersifat unik dan hanya mungkin dihasilkan secara otentik oleh seorang anak. Anak adalah seniman dan karya seni rupa yang dihasilkannya,

[36] (Knieter, tanpa tahun: 430)
[37] (Salam, dkk, 2001:2)

sebagaimana karya seni rupa lainnya, sangat bernilai.[38] Kreasi seni rupa seorang anak harus difasilitasi untuk tumbuh bagaikan kembang, bebas dari gangguan orang dewasa. Guru seyogyanya tidak menerapkan metode yang dapat mengekang kebebasan. Bahkan Cizek mengatakan bahwa "metode adalah racun dalam pembelajaran seni rupa." Pandangannya ini diwujudkan di tempat ia mengajar dengan secara sengaja tidak memberi petunjuk atau arahan kepada peserta didiknya, kecuali jika ia diminta. Apa yang dilakukannya, menunjukkan simpati dan perhatian demi munculnya imajinasi unik para peserta didiknya. Ia juga tidak setuju jika peserta didik diminta meniru berbagai bentuk alam atau berkunjung ke museum untuk mengamati karya perupa terkemuka, karena menurutnya ekspresi kreatif anak harus muncul dari dalam diri anak sendiri.[39] Seorang pengamat pendidikan seni rupa yang bernama Viola menuliskan bahwa pada masanya, Cizek ditentang oleh pendidik seni rupa arus utama. Bahkan penentangnya membuat petisi yang disampaikan ke menteri pendidikan di negaranya karena dianggap membahayakan pendidikan anak.[40] Dibalik penentangan tersebut reputasi Cizek semakin mendapatkan apresiasi dan pengaruhnya menyebar ke luar Austria (Inggris dan Amerika Serikat).

Pendekatan ekspresi bebas yang dipraktikkan oleh Cizek di sekolah tempat ia mengajar di Austria dan mendapatkan sambutan di luar negeri, terutama Inggris dan Amerika Serikat. Pendekatan tersebut semakin populer dengan munculnya tokoh pendidik seni rupa yang memiliki pemikiran sejalan seperti Herbert Read (Inggris) dan Viktor Lowenfeld (Amerika Serikat).

Herbert Read adalah seorang sastrawan dan kritikus yang memiliki perhatian khusus terhadap pendidikan seni rupa. Ia tergerak mengoleksi lukisan anak karena terkesan akan kekuatan ekspresi estetik yang dikandungnya. Herbert Read terkenal dengan bukunya *Education through Art*, *Education of Free Man*, dan *Culture and Education in a World Order*. Di dalam bukunya *Education through Art*, Read berargumen bahwa potensi kreatif anak yang merupakan bawaan sejak lahir, hendaknya tidak ditekan oleh pendidikan konvensional. Setiap anak adalah seniman dengan beragam kemampuan khusus, betapapun kemampuan tersebut tidak signifikan, mestilah didorong demi kontribusi bagi kehidupan kolektif. Ia menekankan bahwa naluri berolah seni rupa bagi anak merupakan suatu yang universal, yang tumbuh secara alamiah pada diri peserta didik dalam mengomunikasikan dirinya. Orang dewasa atau pendidik, tidak seyogyanya mengintervensi hal tersebut melalui

[38] (Efland. 1990: 195)
[39] (Salam, 2004: 371)
[40] (Efland, 1990: 197)

berbagai dalih semacam demi kepentingan "adat-istiadat," "persaingan kerja," "pembentukan karakter," atau "pendisiplinan jiwa." Menurutnya, semua itu akan secara nyata menggusur minat alamiah peserta didik yang akan berarti merusak kebahagiaan dan kesenangan anak dalam menikmati kebebasan.[41] Pendeknya, ekspresi-diri tak bisa diajarkan dan peranan guru hanyalah sebagai fasilitator. Meluasnya pengaruh Herbert Read tidak dapat dilepaskan dari dukungan UNESCO terhadap gagasan pendidikan yang dikemukakannya. Pada sebuah seminar yang disponsori oleh UNESCO yang berlangsung di Victoria Australia pada tahun 1954 terlihat dukungan yang kuat dari peserta seminar terhadap gagasan ekspresi bebas. Salah satu makalah yang disajikan pada seminar tersebut berjudul "*the Importance of not teaching how to paint*."

Viktor Lowenfeld adalah pendidik seni rupa yang amat berpengaruh di Amerika berkat posisinya sebagai dosen yang terkemuka serta beberapa bukunya yang amat populer di kalangan pendidik seni rupa. Kepopuleran buku tersebut tidak dapat dilepaskan dari masa kejayaan gerakan pendidikan progresif di Amerika Serikat pada masa itu. Lowenfeld melalui bukunya yang terkenal *The Nature of Creative Activity* dan *Creative and Mental Growth,* pada dasarnya memusatkan perhatiannya pada pertumbuhan mental dan kreatif peserta didik dan memandang bahwa seni rupa merupakan suatu wahana yang dapat digunakan untuk memudahkan pertumbuhan tersebut. Viktor Lowenfeld sangat dipengaruhi oleh pandangan Freud yang menempatkan seni rupa sebagai wujud ekspresi dari dorongan alam bawah sadar. Seni rupa berdasarkan pandangan ini dapat dianggap sebagai indikator kesehatan jiwa dan ekspresi seni rupa merupakan terapi pembersihan jiwa. Bagi Lowenfeld, ekspresi seni rupa yang dilaksanakan secara alamiah berdampak positif bagi perkembangan intelektual, emosional, kreativitas dan perkembangan sosial anak. Pendidikan seni rupa menurut Lowenfeld seyogyanya menjadi ajang pemberian pengalaman yang menarik yang menyadarkan anak akan lingkungannya. Pendidikan seni rupa, sebagaimana dikatakannya hendaknya memperhatikan proses pembelajaran yang terjadi pada diri peserta didik. Pendidik harus mengamati apa yang terjadi pada peserta didik saat ia sedang bergelut dengan media seni rupa. Peserta didik adalah yang utama sedang seni rupa sendiri hanyalah suatu alat. Lowenfeld juga memandang bahwa lomba seni rupa serta mewarnai pola yang telah disiapkan, selayaknya tidak dilakukan.[42]

Pendekatan ekspresi bebas memandang bahwa seni rupa, sebagaimana bidang seni lainnya, potensial sebagai media untuk mengekspresikan pikiran

[41] (Lewis, 1978: 10)
[42] (Eisner, 1966: 12)

dan perasaan hati. Berekspresi merupakan salah satu kebutuhan manusia yang mendasar dan oleh karena itu perlu dibuka peluang seluas-luasnya untuk kegiatan berekspresi tersebut. Semakin luas media yang tersedia untuk berekspresi maka semakin baik bagi terpenuhinya kebutuhan asasi tersebut. Pembelajaran seni rupa dengan berbagai kegiatan praktik studio yang ditawarkannya seperti menggambar, melukis, membentuk, mencetak, menempel, menyusun, dan sebagainya sungguh merupakan pilihan yang tepat untuk aktualisasi diri peserta didik.

Berekspresi secara visual melalui berbagai kegiatan praktik seni rupa memang sangatlah tepat dilakukan oleh karena kegiatan tersebut memberi peluang bagi tersampaikannya ide atau perasaan yang sulit diekspresikan melalui media lainnya seperti media bahasa verbal dan tulisan. Hal ini disebabkan karena media seni rupa memiliki bahasa ucapnya sendiri melalui goresan, warna, tekstur, volume atau ruang. Dilontarkannya gagasan oleh Viktor Lowenfeld tentang hubungan antara kegiatan berkreasi seni rupa dengan kesehatan mental dalam bukunya *Creative and Mental Growth,* timbul oleh karena disadari bahwa melalui kegiatan berolah seni rupa, seseorang dapat menyalurkan perasaan, keprihatinan, dan kecemasannya melalui media seni rupa yang mungkin tidak dapat tersalurkan melalui media yang lain. Lowenfeld mengatakan bahwa peserta didik yang mengalami frustasi pada mata pelajaran lain seperti membaca, mengarang atau berhitung, dapat mengalihkan kegiatannya pada seni rupa untuk melepas frustasinya itu oleh karena pada seni rupa tidak dikenal jawaban yang benar atau salah.[43]

Pendekatan ekspresi bebas dalam pendidikan seni rupa secara alamiah mengembangkan kekreatifan oleh karena memberi peluang bagi lahirnya ekspresi estetik yang orisinal, unik, baru, dan segar. Ekspresi estetik yang demikian identik dengan kekreatifan sebagaimana yang tercermin pada makna kekreatifan yang dikemukakan oleh beberapa orang pakar,[44] berikut ini:

1. Michael F Andrews: Kekreatifan merupakan proses dari pengalaman seseorang yang memperkuat kepribadiannya. Ia adalah pernyataan keunikan diri seseorang. Menjadi kreatif adalah menjadi diri sendiri.
2. Howard Conant: Kekreatifan adalah kualitas keunikan, keaslian, kebaruan, atau kesegaran yang tercermin pada ide atau gagasan seseorang.
3. J.P. Guilford: Hakikat kekreatifan adalah keaslian (keorisinalan).

[43] (Lowenfeld, 1972: 8)
[44] (Linderman dan Herberholz, 1974: 2-4)

Atas dasar keidentikan tersebut, pendekatan ekspresi bebas disebut pula sebagai "pendekatan ekspresi kreatif." Dengan memberi peluang peserta didik menyatakan dirinya secara bebas, maka pada saat yang sama, potensi kekreatifannya dikembangkan.

3. Implementasi

Implementasi gagasan pendekatan ekspresi bebas dalam pendidikan seni rupa beragam. Keragaman ini tidak terlepas dari status lembaga pendidikan yang melaksanakannya (formal-non formal; negeri-swasta) serta lingkungan tempat lembaga pendidikan berada. Pada sekolah tempat Franz Cizek mengajar, misalnya, tentu saja Franz Cizek leluasa mengimplementasikan gagasannya karena sekolah tersebut didirikannya sendiri. Pada lembaga pendidikan lainnya, mungkin ada faktor tertentu yang membatasi keleluasaan guru untuk mengimplementasikan pendekatan ekspresi bebas secara murni.

Dalam pelaksanaannya yang murni, perencanaan pembelajaran untuk pendekatan ekspresi bebas tidak dilakukan sejak awal tetapi mengikuti apa yang diinginkan oleh peserta didik. Inilah yang disebut dengan istilah *emerging curriculum* yakni kurikulum yang berkembang sesuai kebutuhan. Dengan cara ini, pendidik berdialog dengan peserta didik tentang kegiatan pembelajaran yang diinginkan lalu kemudian pendidik menyiapkan segala sesuatunya untuk memfasilitasi pembelajaran tersebut. Ada kemungkinan, dalam proses penyiapan tersebut terjadi lagi perubahan sehubungan dengan dinamika keinginan peserta didik. *Emerging curriculum* tentu saja sesuai diimplementasikan dalam kegiatan pembelajaran non formal atau pembelajaran di sekolah swasta yang didirikan dan dikelola sendiri. Untuk sekolah formal yang sudah dilengkapi dengan kurikulum tertulis dengan jadwal yang ketat, perencanaan pembelajaran yang luwes dan dinamis mengikuti keinginan peserta didik sulit diimplementasikan.

Di Indonesia, konsep pendidikan seni rupa sebagai pendidikan ekspresi-diri telah diterapkan oleh Mohammad Sjafei di INS Kayutanam, Sumatera Barat. Pada mata pelajaran menggambar di INS, peserta didik didorong untuk tidak sekadar menjadi peniru. Sekalipun konsep ini telah diimplementasikan oleh Mohammad Sjafei pada masa penjajahan, kenyataannya konsep ini belum begitu populer pada dekade awal kemerdekaan. Hal ini disebabkan oleh karena sekolah negeri yang jumlahnya jauh lebih banyak, masih mempraktikkan pendekatan menggambar mencontoh yang dipopulerkan oleh pemerintah kolonial.

Gambar 34
Aktualisasi diri melalui berbagai kegiatan pembelajaran seni rupa. Atas, kiri: "seorang anak usia taman kanak-kanak sedang melukis dengan menggunakan teknik *finger painting* (foto: Wikicommons). Atas, kanan: Seorang anak membuat citraan orang dengan teknik menempel (kolase) dalam pembelajaran luar sekolah di Kampus FSD UNM (foto: Sofyan Salam). Bawah, kiri: Seorang anak sedang menggambar (foto: Wikicommons). Bawah, kanan: Seorang anak sedang membuat topeng dalam pembelajaran luar sekolah di Kampus FSD UNM (foto: Sofyan Salam).

Keterbatasan lembaga pendidikan formal dalam mengimplementasikan pendekatan ekspresi bebas secara murni diimbangi oleh pendidik dengan menstimulasi minat peserta didik untuk berekspresi secara bebas dalam kegiatan pembelajaran. Dengan cara ini, pendidik malaksanakan pembelajaran sesuai kurikulum dengan mengikuti jadwal yang ditetapkan tetapi dengan siasat

tertentu untuk mengarahkan peserta didik agar dapat berekspresi sesuai dengan keinginan masing-masing. Siasat yang lazim digunakan oleh pendidik adalah memberikan "motif" kepada peserta didik sehingga terdorong untuk berekspresi. Pemberian motivasi dalam pembelajaran seni rupa sangat penting sebagaimana yang ditekankan oleh Gaitskel dan Al-Hurwitz[45] dengan menuliskan bahwa jika peserta didik dibiarkan begitu saja tanpa stimulus dan bimbingan dari guru, maka hasil pembelajaran yang diperoleh biasanya minimal. Salam[46] memberikan contoh pemberian motif berekspresi ini sebagai berikut:

1. Pendidik menceriterakan sesuatu peristiwa (nyata atau hayalan) yang menarik minat peserta didik yang dapat merangsang lahirnya motif (ide, gagasan) yang dapat dijadikan titik tolak dalam berkarya seni rupa. Ceritera yang disampaikan oleh pendidik dapat disertai dengan tayangan audio visual (gambar, foto, audio, video) untuk menjadikan ceritera semakin menarik.
2. Pendidik mengajak peserta didik untuk mendialogkan sebuah persoalan yang relevan dengan kehidupan peserta didik. Seperti halnya dalam kegiatan berceritera di atas, pendidik dapat menggunakan tayangan audio visual sebagai pengantar dialog.
3. Pendidik memberikan kesempatan kepada peserta didik melakukan kontak langsung dengan alam secara sadar. Misalnya, dengan mengajak peserta didik untuk mengunjungi suatu tempat (taman, persawahan, pantai, kebun binatang, museum dll) dan melakukan pengamatan terfokus terhadap obyek yang ada di tempat tersebut. Dalam upaya mengarahkan pengamatan peserta didik, pendidik dapat memberikan berbagai pertanyaan yang mengarahkan.
4. Pendidik mendemonstrasikan sendiri atau menayangkan proses penciptaan karya seni rupa yang menjadi topik bahasan pembelajaran. Melalui proses tersebut peserta didik akan terfokus perhatiannya yang akan menstimulasi minatnya melaksanakan penciptaan karya seni rupa.

Setelah peserta didik termotivasi, maka langkah berikutnya adalah pendidik memberi kesempatan kepada peserta didik mengekspresikan dirinya melalui proses kreasi karya seni rupa sesuai dengan pokok bahasan. Peran pendidik pada saat berlangsungnya proses kreasi tersebut adalah melakukan pendampingan untuk memberikan bantuan atau pujian bila diperlukan. Pendidik harus menyadari bahwa selain memberikan peluang kepada peserta didik mengaktualisasikan dirinya secara bebas, peserta didik perlu pula diberikan pengetahuan dan keterampilan tertentu yang mendukung kelancaran

[45] (Gaitskel dan Al-Hurwitz, 1982: 2)
[46] (Salam, 2004: 373)

berekspresi seperti pengenalan dan penguasaan alat dan bahan (media berekspresi), keterampilan dalam melakukan koordinasi mata dengan tangan.

Kegiatan ekspresi bebas dalam proses kreasi tidak bermakna sebagai ekspresi bebas tanpa batas. Alice Miel[47]menegaskan bahwa kekreatifan menuntut kebebasan – kebebasan dalam berontak melawan kondisi yang mengekang, kebebasan membuat putusan yang berbeda dengan putusan yang diambil kemarin dan putusan yang diambil orang lain, tetapi bukan kebebasan yang tidak terbatas. Aktualisasi diri peserta didik dalam wujud kreasi seni rupa sebagaimana yang diungkapkan oleh Viktor Lowenfeld adalah penyaluran perasaan, emosi dan pikiran peserta didik berdasarkan tingkat perkembangannya secara konstruktif. Dengan demikian, persoalannya adalah cara berekspresi dan bukan isi ekspresi itu sendiri. Viktor Lowenfeld[48] memandang perlu menegaskan bahwa hendaknya ekspresi diri tidak dipandang sebagai sesuatu yang tidak berstruktur dan tidak terkontrol.

Hal yang perlu disadari berkenan dengan *Pendekatan Ekspresi Bebas* adalah bagaimana peserta didik mengekspresikan dirinya secara otentik yakni ekspresi yang tidak bersifat imitatif menirukan ekspresi orang lain. Tentu saja seseorang tidak dapat melepaskan diri dari hal yang terjadi di sekelilingnya. Tantangannya adalah bagaimana peserta didik mengolah rangsangan dari lingkungan sekitar menjadi gagasan unik melalui seni rupa. Itulah sebabnya setiap karya seni rupa memiliki variasi watak, yang disebut sebagai gaya perseorangan, sesuai dengan watak penciptanya. Ekspresi seni rupa yang unik dan tak terduga mestilah diapresiasi. Cemohan dan penolakan terhadap karya yang demikian, tentu mengganggu perasaan penciptanya. Di sinilah pentingnya seorang pendidik memahami pribadi peserta didik yang difasilitasinya.

Sebuah contoh yang menarik tentang keunikan karya seni rupa seorang anak dikemukakan oleh Rudolf Arnheim[49]seorang pakar psikologi seni rupa sebagai berikut: Kasus ini menyangkut seorang anak lelaki yang berumur 14 tahun, seorang pelajar dari sebuah sekolah anak cacat di bagian selatan Jepang. Sang anak lelaki tersebut mengalami kelumpuhan pada salah satu sisi dari tubuhnya. Sebuah tangannya hampir tidak berdaya dan cara bicaranya mengalami gangguan. Bagi sang anak yang mengalami masalah keseimbangan ini, upayanya untuk berdiri merupakan masalah yang menuntut perjuangan secara terus-menerus. Suatu hari, seorang gurunya menyiapkan tanah liat untuknya dan memintanya untuk membuat pot. Sang anak mengambil tanah

[47] (Linderman dan Herberholz, 1964: 2)
[48] (Lowenfeld, 1972: 15)
[49] (Lewis, 1978: 25-26)

liat tersebut dan mencoba untuk membuat pot sebagaimana yang diinginkan oleh gurunya. Sesudah mencobanya, sang anak menyampaikan kepada gurunya bahwa ia tidak dapat membuat pot karena tanah liatnya tidak dapat dibuat berdiri. Untuk itu, sang guru memintanya untuk membuat sesuatu yang lain sesuai dengan keinginan sang anak. Apa yang kemudian dibuat oleh sang anak adalah membuat patung seekor anjing laut yang sedang berguling di tanah dengan memegang seekor ikan di mulutnya. Sebuah obyek yang baru pertama kali dipilihnya. Tampaknya sang anak memilih obyek anjing laut yang tidak familiar dengan lingkungannya untuk mengekspresikan dirinya yang "aman bertopang di lantai." Pemilihan obyek anjing laut sangat relevan dengan kondisinya. Arnheim akan menganggap ceriteranya di atas sebagai sesuatu yang spekulatif seandainya karya sang anak berikutnya tidak menunjukkan kecenderungan yang sama dengan pemilihan anjing laut tersebut di atas. Pada karya berikutnya, sang anak menampilkan patung bayi yang merundukkan badan di lantai. Pada karya berikutnya, sang anak menampilkan patung dua ekor anak kucing yang juga dalam posisi merunduk pada lantai. Tampaknya, sang anak ingin mengatakan bahwa rasa aman dapat dicapai dengan bertopang pada lantai.

Dari contoh yang dikemukakan oleh Rudolf Arnheim di atas dapat dikatakan bahwa kesuksesan implementasi pendekatan ekspresi bebas sangat ditentukan oleh sejauhmana pendidik memiliki pemahaman tentang pribadi peserta didiknya dan bagaimana ia membangun suasana bebas, komunikatif, dan memudahkan bagi peserta didik mengekspresikan dirinya secara otentik melalui karya seni rupa. Edmund Burke Feldman,[50]seorang pendidik seni rupa dari Universitas Georgia Amerika Serikat menyarankan beberapa hal berikut ini:

1. Pendidik hendaknya memberikan tanggapan secara manusiawi terhadap karya yang dihasilkan peserta didik.
2. Pendidik hendaknya menumbuhkan pemahaman di dalam diri peserta didiknya bahwa karya seni rupa merupakan sebuah bentuk komunikasi.
3. Pendidik hendaknya mengembangkan kepekaan estetis peserta didik, termasuk kepekaannya terhadap lingkungan sekitar.
4. Pendidik hendaknya memperkenalkan percakapan-percakapan kritis.

Salah satu praktik baik yang direkomendasikan oleh pendukung pendekatan ekspresi bebas yaitu pemajangan hasil karya seni rupa yang dihasilkan peserta didik. Pemajangan dilakukan di ruangan kelas atau di lingkungan sekolah. Kegiatan semacam ini merupakan wujud apresiasi terhadap hal yang telah diekspresikan oleh peserta didik. Sebaiknya karya yang dipajang dipilih oleh peserta didik. Demikian pula dengan pemajangan

[50] (Feldman, 1970: 46)

karyanya. Pemajangan karya hendaknya dilakukan sesering mungkin sejalan dengan tersedianya karya seni rupa yang diciptakan oleh peserta didik.

Dalam hal penilaian hasil belajar, pendukung pendekatan ekspresi bebas memandang bahwa penilaian mestilah sejalan dengan esensi pembelajaran seni rupa sebagai kegiatan pemberian pengalaman estetik yang berorientasi pada aktualisasi diri secara otentik dan kreatif. Dalam konteks inilah, pendekatan ekspresi bebas menempatkan proses pembelajaran sebagai fokus dalam penilaian. Menurut Lowenfeld dan Brittain,[51]bagi peserta didik nilai dari pengalaman berekspresi seni rupa terletak dalam proses. Karena itu, proses lebih penting dari pada hasil karya yang dihasilkan. Pembahasan tentang karya seni rupa yang dihasilkan, jika itu dilakukan, hendaknya dalam kaitannya dengan pengalaman yang memotivasi dihasilkannya karya tersebut. Hal ini tidak menafikan pentingnya karya seni rupa yang dihasilkan. Dalam membahas karya seni rupa yang dihasilkan oleh peserta didik, pendidik perlu menyadari untuk apa hal tersebut dilakukan. Jika maksudnya untuk melakukan pemeringkatan peserta didik berdasarkan keterampilannya, maka sebaiknya tidak usah dilakukan. Memeringkatkan peserta didik berdasarkan ekspresi personalnya, tidak memiliki nilai edukatif, khususnya terhadap peserta didik yang duduk di kelas bawah di sekolah dasar yang dalam menciptakan karya seni rupa bekerja secara alamiah. Jika pembahasan karya seni rupa peserta didik dimaksudkan untuk memahami pribadi peserta didik dalam rangka mendukung ekspresinya, hal ini barulah dapat dibenarkan. Pendidik harus menyadari bahwa karya seni rupa haruslah dipahami dalam konteks individu. Sebuah karya kreatif hanya dapat diapresiasi maknanya dengan memahami pribadi penciptanya dan memandang karya kreatif tersebut sebagai bagian dari kehidupan sang penciptanya.

Terhadap tuntutan sekolah terhadap hasil pemeringkatan peserta didik berdasarkan prestasi belajarnya, Lowenfeld dan Brittain[52] menegaskan bahwa seni rupa mestinya mendapatkan pengecualian dalam penggunaan sistem pemeringkatan berbasis angka karena sifat seni rupa yang unik. Ruang praktik seni rupa seyogyanya merupakan tempat bagi peserta didik untuk secara bebas mencurahkan perasaannya tanpa sensor, menilai perkembangannya sendiri sesuai tujuan pribadinya tanpa diganggu oleh sistem pemeringkatan sewenang-wenang. Penilaian terhadap hasil belajar peserta didik dalam pendidikan seni rupa hendaknya bersifat apresiatif, yakni menerima dan menghargai apa yang diungkapkan atau diciptakan oleh peserta didik dengan menunjukkan kemungkinan peningkatan kualitas dari karya yang diciptakannya tersebut.

[51] (Lowenfeld dan Brittain, 1972: 73)
[52] (Lowenfeld dan Brittain, 1972: 79)

Pendidik harus kembali ke filosofi pendekatan ekspresi bebas yakni “ekspresi anak unik dan alamiah, serta tidak ada istilah benar dan salah dalam ia mengekspresikan dirinya.”

4. Persoalan

Idealnya, pendekatan ekspresi bebas yang tujuannya memberikan kesempatan seluas-luasnya kepada peserta didik untuk mengaktualisasikan dirinya secara alamiah tanpa intervensi melalui pemberian pengalaman estetik, diimplementasikan di lembaga pendidikan nonformal yang dikelola secara privat. Pada saat pendekatan ekspresi bebas diterapkan di sekolah negeri, pendekatan ekspresi bebas harus disesuaikan dengan karakteristik sekolah negeri sebagai lembaga pendidikan formal.

Sebagai sebuah pandangan filosofis, pendekatan ekspresi bebas dipersoalkan dari berbagai aspek, terutama jika pendekatan tersebut diimplementasikan di lembaga pendidikan formal. Berikut ini beberapa hal yang dipersoalkan sehubungan dengan implementasi pendekatan ekspresi bebas di sekolah:

1. Terabaikannya aspek pengetahuan kesenirupaan dalam pembelajaran. Fokus pendekatan ekspresi bebas pada pemberian pengalaman estetik sebagai upaya aktualisasi diri peserta didik demi pertumbuhan mental dan kreatif, menjadikan pemberian pengetahuan yang bersifat teoritis tidak mendapatkan perhatian. Penekanan pada kegiatan penciptaan sebagai wujud ekspresi estetis, menjadikan jam pelajaran yang tersedia yang memang sudah terbatas, sebagian besar (jika tidak seluruhnya) termanfaatkan untuk kegiatan penciptaan. Akibatnya, pembelajaran yang bersifat teoritis tentang kesenirupaan, terabaikan. Terabaikannya aspek pengetahuan kesenirupaannya ini juga disebabkan oleh adanya sikap negatif terhadap teori kesenirupaan sebagaimana yang tercermin pada pandangan Brigham[53]yang memperingatkan kepada pendidik bahwa makna seni rupa tidak dapat terungkap melalui kata-kata, demikian pula seni rupa tidak dapat diekspresikan secara linguistik. Kurang diperhatikannya aspek pengetahuan kesenirupaan ini berakibat minimnya pemahaman teoritis peserta didik tentang seni rupa sebagaimana yang terungkap pada survei yang dilakukan Eisner di Amerika Serikat. Penelitian Eisner[54]tersebut menunjukkan bahwa siswa di sekolah di Amerika Serikat memiliki pemahaman yang kurang

[53] (Dorn, 1994: 6)
[54] (Barkan, 1966: 242)

terhadap terminologi dasar seni rupa. Tentang hal ini, Efland[55] menuliskan bahwa pendekatan ekspresi bebas yang berjanji untuk membebaskan peserta didik dari represi sosial dan psikologis dengan membiarkan imajinasi peserta didik mekar sebagaimana para perupa abad lalu membebaskan dirinya dari kungkungan akademik, ternyata tidak tercapai. Bukan peningkatan kebebasan yang diperoleh tetapi sikap anti intelektualistis dari para guru, yang demi menjaga kekreatifan, menutup peluang bagi peserta didik mempelajari karya-karya agung dari para seniman atau berpikir secara kritis tentang upaya personal peserta didik dalam berkarya seni rupa.

2. Terjebaknya peserta didik untuk sekadar bermain-main dalam kegiatan pembelajaran. Pemberian kesempatan mengekspresikan diri secara visual tanpa pendampingan yang mengarahkan oleh pendidik, menjadikan peserta didik cenderung untuk bermain-main oleh karena mereka berasumsi bahwa dengan sekadar bermain-main pun mereka akan mendapatkan nilai yang baik. Kenikmatan yang dirasakan oleh peserta didik dalam berekspresi bebas menjadikan mereka malas untuk memilih kegiatan belajar yang menuntut keseriusan. Tidak mengherankan jika timbul kesan bahwa pendidikan seni rupa tidak mengantarkan peserta didik untuk menjadi pebelajar yang serius dan cermat. Seorang pejabat pendidikan di Amerika, sebagaimana yang dicontohkan oleh Gaitskel dan Al Hurwitz, membuat laporan yang mengesankan bahwa pendekatan ekspresi bebas di sekolah hanyalah berupaya membuat peserta didik sibuk, dan sama sekali tidak mengajarkan sesuatu. Kesan semacam ini dikemukakan pula oleh Greer dan Silverman[56]dengan membandingkan mata pelajaran seni rupa dengan mata pelajaran lainnya di sekolah dasar. Pada mata pelajaran lain, peserta didik diarahkan untuk mempelajari materi ajar secara sungguh-sungguh, konsisten, dan berkelanjutan. Pada mata pelajaran seni rupa, kegiatan pembelajaran lebih bersifat rekreatif yang menyelingi mata pelajaran serius lainnya.
3. Hadirnya karya seni rupa yang bersifat “non artistik.” Keleluasaan peserta didik dalam berekspresi yang diberikan oleh pendekatan ekspresi bebas, melahirkan karya seni rupa yang tidak peduli pada “norma keindahan” yang dikenal dalam teori seni rupa seperti prinsip desain dan hukum perspektif. Fenomena pelanggaran terhadap norma keindahan yang lazim digunakan dalam dunia seni rupa, mendapatkan kritikan oleh karena dipandang merusak tatanan teori kesenirupaan yang sudah mapan. Bagi pendukung pendekatan ekspresi bebas, hal

[55] (Amburgy, dkk, 1992: 1)
[56] (Greer dan Silverman, 1987/1988: 11)

tersebut bukan merupakan masalah oleh karena menurut mereka, dalam berkarya seni rupa tidak dikenal istilah "salah"atau "melanggar aturan." Peserta didik bebas menghadirkan karya seni rupa sesuai dengan keinginannya. Karya seni rupa yang dihasilkan oleh peserta didik dengan segala karakteristiknya, merupakan karya individual yang unik. Leeds[57]menegaskan bahwa karya yang dihasilkan oleh peserta didik merupakan wujud dari enerji intuitif yang merefleksikan konsep diri dan perkembangan peserta didik.

4. Timbulnya kesulitan dalam memenuhi tuntutan terhadap akuntabilitas. Pendekatan ekspresi bebas yang penekanannya pada pemberian kesempatan berekspresi secara bebas dari pada mengajarkan sesuatu, menjadikan pendidik kesulitan memenuhi tuntutan akuntabilitas dalam kaitannya dengan hasil belajar (misalnya dalam bentuk nilai rapor yang memeringkatkan peserta didik berbasis data kuantitatif). Kesulitan ini sesungguhnya bukanlah kesulitan yang bersifat teknis, tetapi kesulitan yang bersifat filosofis. Pertanyaan semacam "dapatkah hasil ekspresi seseorang dinilai oleh orang lain?"atau "Tepatkah menerapkan kriteria orang dewasa dalam menilai hasil ekspresi seorang anak?" Pertanyaan tersebut merupakan pertanyaan filosofis yang jawabannya ditentukan sesuai pijakan filosofis orang yang menjawabnya. Pendukung pendekatan ekspresi bebas menjawab kedua pertanyaan tersebut dengan jawaban yang negatif, yakni, "tidak dapat" dan "tidak tepat."

C. FILOSOFI PENDIDIKAN SENI RUPA YANG BERORIENTASI KE DISIPLIN ILMU

1. Latar Belakang

Filosofi pendidikan seni rupa yang berorientasi ke disiplin ilmu (seni rupa) terjabarkan pada pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin (*discipline-based art education approach,* disingkat DBAE*)*. Jika pendekatan ekspresi bebas memfokuskan perhatian pada peserta didik, maka pendidikan seni rupa berbasis disiplin memfokuskan perhatian pada penguasaan subyek ilmu seni rupa, yang lazim pula disebut dengan "disiplin Ilmu seni rupa." Efland[58]mengemukakan bahwa penggunaan istilah "disiplin" dalam bidang seni

[57] (Leeds, 1989: 102)
[58] (Efland, 1990: 241)

rupa mendapatkan pengaruh dari bidang sains (*science*). Dalam bidang sains, istilah disiplin mengacu pada adanya tubuh pengetahuan yang terorganisasi (*organized body of knowledge*), metode penyelidikan, dan adanya masyarakat pakar yang memiliki kesepahaman tentang hal fundamental dalam bidang ilmunya. Timbulnya perhatian terhadap disiplin ilmu seni rupa, tidak dapat dilepaskan dari terabaikannya aspek pengetahuan tentang kesenirupaan pada pembelajaran seni rupa yang dipraktikkan oleh pendekatan ekspresi bebas yang memusatkan perhatian pada upaya aktualisasi diri peserta didik melalui kreasi seni rupa.

Dobbs[59]mencatat bahwa pada tahun 1960an, sebuah era baru menyingsing pada pendidikan seni rupa dengan timbulnya kesadaran dari pemikir dan praktisi pendidikan seni rupa agar pendidikan seni rupa menggunakan pendekatan yang lebih inklusif dan komprehensif yang memungkinkan peserta didik dilibatkan ke dalam kegiatan belajar yang lebih luas dan bervariasi. Dengan kegiatan belajar seperti itu, peserta didik akan mendapatkan pengalaman sebagaimana yang dialami oleh seniman. Selain itu, menurut Dobbs, penelitian menunjukkan bahwa pengembangan persepsi visual berperan penting dalam fungsi mental. Dengan mengembangkan aspek kognisi dalam pembelajaran seni rupa, potensi peserta didik berkembang secara penuh. Kesadaran tentang hal ini mendorong lahirnya perumusan tujuan pembelajaran seni rupa yang tidak hanya menekankan pada pengembangan aspek psikomotorik, tetapi juga pada aspek kognitif dan afektif. Tujuan komprehensif inilah yang memicu upaya pengembangan kurikulum pendidikan seni rupa pada tahun 1960an.

Seminar pendidikan seni rupa yang dilaksanakan di *Pennsylvania State University* di Amerika Serikat pada tahun 1965 meletakkan dasar bagi pengembangan kurikulum untuk mewadahi ide pendidikan seni rupa berbasis disiplin. Dalam makalahnya yang monumental yang disajikan dalam seminar tersebut, Manuel Barkan,[60] profesor pendidikan seni rupa dari *Ohio State University*, berpandangan bahwa dominasi kegiatan praktik studio merupakan masalah kurikulum yang harus dipecahkan. Hal ini dapat dilakukan dengan memperkuat kritik dan sejarah dalam pembelajaran seni rupa. Barkan[61] berargumen dalam makalahnya bahwa pemikiran yang mendalam dari para kritikus dan sejarawan seni rupa mestinya menjadi sumber dalam pengembangan bahan pembelajaran seni rupa. Berbagai model kurikulum yang dipandang sejalan dengan pendidikan seni rupa berbasis disiplin

[59] (Dobbs, 1992: 16)
[60] (Efland, 1990: 242)
[61] (Amburgy dkk, 1992: 1)

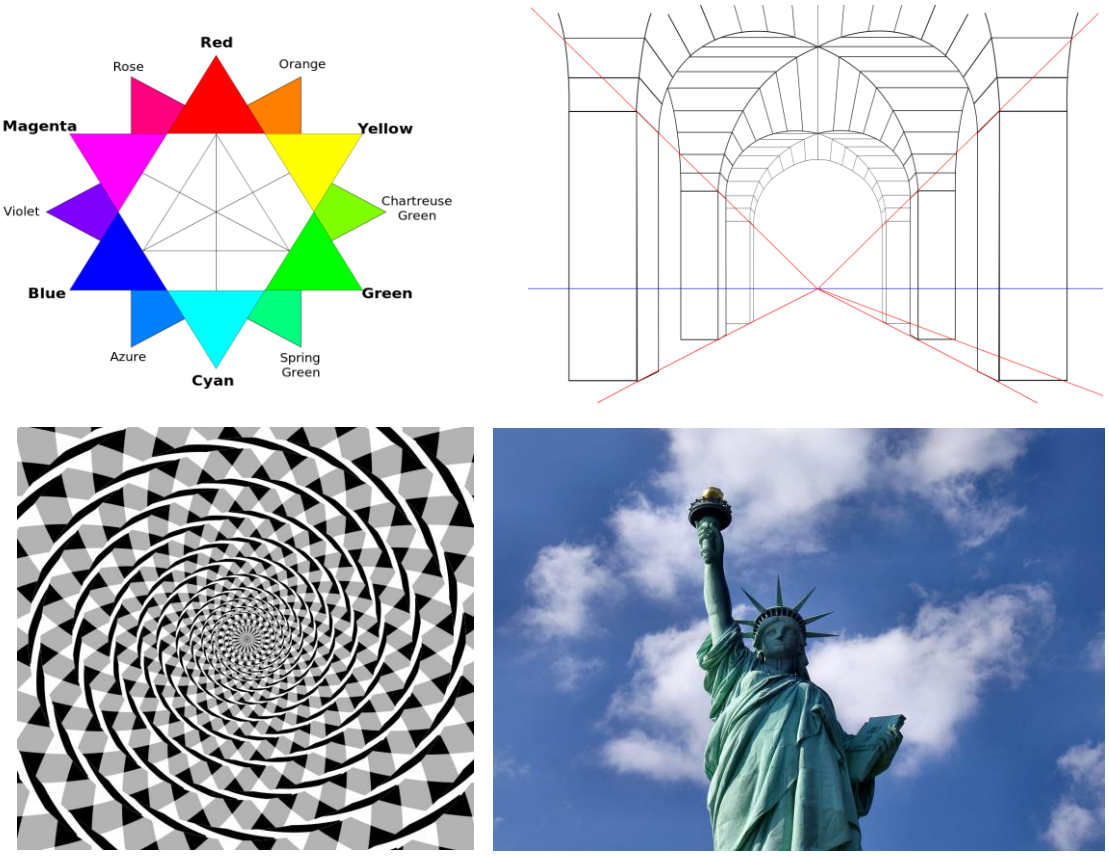
kemudian dikembangkan seperti Model Kurikulum *Kettering Project* di *Stanford University* dipimpin Elliot W. Eisner yang mengembangkan kompetensi produktif, kritis, dan historis; Proyek pengembangan Panduan Pembelajaran Seni Rupa di Sekolah Dasar melalui Televisi yang diinisiasi Barkan dan Chapman; serta Model Kurikulum *Aesthetic Education Project* di *Central Midwestern Regional Educational Laboratory* (*CEMREL*) yang mengembangkan bahan ajar untuk membangun kompetensi kritis dan historis tentang seni rupa.

Dekade tahun 1960an di Amerika Serikat yang ditandai dengan semangat mengembangkan kurikulum pendidikan seni rupa yang lebih inklusif dan komprehensif dipandang sebagai titik pijakan pendidikan seni rupa berbasis disiplin, meskipun istilah pendidikan seni rupa berbasis disiplin barulah dipopulerkan pada pertengahan 1980an. Disebutkan bahwa istilah pendidikan seni rupa berbasis disiplin pertama kali diperkenalkan oleh Dwaine Greer pada sebuah artikel yang dimuat di jurnal *Studies in Art Education* pada tahun 1984.[62] Karena cakupannya yang luas, maka pendidikan seni rupa berbasis disiplin biasa pula disebut sebagai "pendekatan komprehensif."

Nama lain yang diberikan terhadap pendidikan seni rupa berbasis disiplin adalah "pendekatan isi" karena memberi perhatian pada *subject matter* (isi ilmu seni rupa) yang harus dikuasai melalui kegiatan pembelajaran terstruktur dan sistematis. Arthur Efland[63]memberi julukan lain untuk pendidikan seni rupa berbasis disiplin yakni "pendekatan rasional ilmiah" dengan alasan, pendekatan ini memosisikan seni rupa sebagai sebuah rumpun ilmu atau disiplin ilmu.

Semangat untuk mengembangkan kurikulum sekolah pada dekade 1960an, berkaitan erat dengan suasana batin bangsa Amerika, yang pada akhir tahun 1950an, dikejutkan oleh prestasi Uni Soviet dalam teknologi angkasa luar dengan diluncurkannya pesawat Sputnik. Keterkejutan tersebut, mendorong Bangsa Amerika melakukan refleksi tentang kualitas pendidikan di sekolah. Mereka mempertanyakan: Apa yang salah dalam sistem persekolahan? Praktik pendidikan seni rupa di sekolah yang didominasi oleh kegiatan peserta didik berekspresi bebas, kemudian menjadi bahan kajian. Pembelajaran seni rupa di sekolah pada masa itu dipandang sekadar memberikan keasyikan kepada peserta didik untuk bermain sambil berekspresi.

[62] (Stankiewicz, 200: 309)
[63] (Efland, 1990: 260)



Gambar 35
Berbagai tema yang menjadi kajian disiplin ilmu seni rupa, baik yang bersifat teknis, historis, maupun filosofis. Atas, kiri: skema warna sebagai elemen seni rupa (foto: Wikicommons, DanPMK). Atas, kanan: perspektif linear dengan satu titik hilang (foto: Wikicommons, G. Godet). Bawah, kiri: karya seni rupa optikal sebagai wujud filosofi seni rupa yang bertujuan untuk mengeksplorasi kesan optis untuk mempengaruhi penginderaan (foto: Wikicommons, Mysid). Bawah, kanan: Patung *Liberty* di Amerika Serikat yang merupakan warisan budaya yang monumental dan bernilai historis dalam bentuk seni patung (foto: Wikicommons, Tysto).

Greer dan Silverman[64] membandingkan antara pembelajaran seni rupa di sekolah dasar dengan pembelajaran bidang studi lainnya, sebagaimana yang terungkap pada saduran berikut:

[64] (Greer dan Silverman, 1987/1988: 11)

> Mata pelajaran di sekolah dasar umumnya diajarkan secara konsisten, berkelanjutan, dan peduli pada materi pelajaran; peserta didik didorong untuk mempelajari materi ajar secara sungguh-sungguh. Tetapi pada mata pelajaran seni rupa, jika itu ada, biasanya digunakan sebagai kegiatan selingan dari mata pelajaran lain yang menuntut keseriusan. Guru kurang begitu peduli mengembangkan pemahaman dan sikap apresiatif peserta didik terhadap dunia seni rupa.

Hasil kajian terhadap praktik pembelajaran seni rupa di sekolah menyadarkan para pendidik seni rupa bahwa penekanan pada kegiatan berekspresi menjadikan isi pembelajaran seni rupa tidak berimbang dan tidak lengkap. Chapman[65]menegaskan bahwa proses penciptaan karya seni rupa dan memberi tanggapan terhadap bentuk visual mengembangkan identitas peserta didik dan keterbukaan terhadap pengalaman. Pengembangan pribadi melalui seni rupa, sama pentingnya dengan belajar tentang seni rupa. Hal ini sejalan dengan penegasan Manuel Barkan[66]bahwa pendidik seni rupa tidak dapat menghindarkan diri dari teori, karena ia dituntun oleh teori dalam bertindak. Ia harus mengombinasikan pengetahuan seni rupa dari praktisi/perupa dengan pengetahuan tentang seni rupa yang dikemukakan oleh filosof (estetikawan), kritikus, dan sejarawan seni rupa.

Pada dekade 1970an, perhatian terhadap berbagai aspek yang menjadi komponen penting dari pendidikan seni rupa berbasis disiplin seperti persepsi estetik, penilaian kritis, warisan artistik, dan kreasi seni rupa yang bermakna, memberi pengaruh terhadap pengembangan teori pendidikan seni rupa, proyek penelitian, dan dokumen kebijakan pendidikan seni rupa di Amerika Serikat. Pengaruh pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin, misalnya, terlihat pada rumusan tujuan umum pendidikan seni rupa di sekolah yang disusun oleh sebuah komite pendidik seni rupa yang diketuai oleh Brent Wilson dan dilegalisasi oleh Asosiasi Pendidik Seni Rupa Amerika (NAEA) pada tahun 1971, sebagaimana yang dikutip oleh Toffolon dkk[67]mencerminkan pandangan pendekatan disiplin. Berikut ini, sadurannya:

> Setelah mengikuti pendidikan seni rupa di sekolah, peserta didik diharapkan untuk dapat: (1) Mencerap dan menanggapi berbagai aspek seni rupa. (2) Menghargai seni rupa sebagai bentuk pengalaman manusia yang penting. (3) Menciptakan karya seni rupa. (4) Memiliki

[65] (Chapman, 1978: 17)
[66] (Stankiewicz, 2000: 309)
[67] (Toffolon dkk, 1981: 14-15)

pengetahuan tentang seni rupa; dan (5) Memberikan penilaian terhadap kualitas artistik berbagai karya seni rupa.

Diadopsinya dasar pemikiran pendidikan seni rupa berbasis disiplin dalam perumusan tujuan pendidikan seni rupa yang bersifat nasional di Amerika Serikat yang kemudian berdampak terhadap pembelajaran seni rupa di ruang kelas, tidak dapat dipisahkan dari adanya kecenderungan masyarakat yang menginginkan pendidikan berkualitas sekaligus akuntabel. Masyarakat menyadari bahwa dana pajak yang dibelanjakan oleh sekolah, harus sebanding dengan kualitas pembelajaran yang ditawarkan.

Perkembangan pendididkan seni rupa berbasis disiplin tidak terlepas dari peran dari J. Paul Getty Trust, sebuah yayasan dengan dana besar yang peduli terhadap pengembangan pendidikan seni. Yayasan yang berlokasi di Los Angeles, California tersebut, pada tahun 1982 membentuk *The Getty Center for Education in the Arts* (kemudian berganti nama menjadi *the Getty Education Institute for the Arts,* disingkat *GEI)* dengan misi meningkatkan kualitas dan status pendidikan seni di sekolah negeri, dari jenjang taman kanak-kanak hingga kelas sekolah menengah atas. Agar bantuannya efektif, The Getty Center memutuskan memilih sebuah pendekatan pendidikan seni yang direkomendasikan oleh penasihatnya. The Getty Center memilih pendidikan seni rupa berbasis disiplin untuk dibantu melalui berbagai program yaitu program advokasi, pengembangan kurikulum, implementasi program di sekolah, pengembangan keprofesionalan guru, dan kegiatan penelitian yang relevan. Dalam menjalankan programnya tersebut, The Getty Center membangun kerjasama dengan pihak yang relevan seperti organisasi profesi pendidikan seni dan pemerintah. Setelah memberikan bantuannya dengan sepenuh hati selama 17 tahun, bantuan dari Yayasan Getty dihentikan pada tahun 1999 dengan proyek terakhir yakni pendokumentasian warisan yang ditinggalkan oleh yayasan ini, dalam bentuk dokumen wawancara dengan tokoh pendidikan seni pada masa itu.

Pendidikan seni rupa berbasis disiplin yang masa pengembangannya berlangsung sekitar 20 tahun di Amerika Serikat, kemudian menyebar ke seluruh dunia. Di Indonesia sendiri, ide pendidikan seni rupa komprehensif yang mencakup kegiatan praktik studio, estetika, kritik dan sejarah seni rupa, telah diimplementasikan pada Kurikulum 1975, pada saat istilah pendidikan seni rupa berbasis disiplin belum digunakan. Hal ini tentu dapat dipahami oleh karena pada saat itu istilah pendidikan seni rupa berbasis disiplin memang belum diperkenalkan.

2. Konsep Dasar

Apa yang dikemukakan oleh Efland tentang penggunaan istilah "disiplin" dalam pendidikan seni rupa berbasis disiplin di atas, sejalan dengan apa yang dituliskan oleh Dobbs[68]pada buku panduan tentang pendidikan seni rupa berbasis disiplin, yakni disiplin bercirikan: (1) Memiliki isi pengetahuan (*body of knowledge*). (2) Adanya masyarakat pakar yang aktif mempelajari ilmu tersebut; serta (3) Tersedianya metode kerja yang memfasilitasi kegiatan eksplorasi dan penelitian. Disiplin sebagaimana makna tersebut di atas menawarkan pengetahuan, keterampilan, dan kepekaan yang memungkinkan peserta didik mendapatkan pengalaman luas dan kaya dalam seni rupa melalui empat cara:

1. Menciptakan karya seni rupa (kreasi/ekspresi estetik).
2. Mengamati dan menanggapi kualitas artistik yang terdapat pada karya seni rupa (kritik seni rupa).
3. Mendapatkan pengetahuan tentang sumbangan perupa dan karyanya bagi masyarakat dan budaya (sejarah seni rupa); dan
4. Mendapatkan pemahaman tentang makna dan justifikasi terhadap karya seni rupa (estetika).

Karena pendidikan seni rupa berbasis disiplin merupakan sebuah pendekatan dan bukan kurikulum tertentu, maka ia tampil dan beragam versi. Dibalik keragaman tersebut, pendidikan seni rupa berbasis disiplin memiliki fitur sebagaimana yang dirumuskan oleh Dobbs[69]berikut ini:

1. Seni rupa diajarkan sebagai subyek dalam konteks pendidikan umum dengan kurikulum tertulis yang bersifat sekuensial terdiri atas pokok bahasan yang dikembangkan dari empat jenis kegiatan (kreasi/ekspresi estetik, kritik seni rupa, sejarah seni rupa, dan estetika). Pokok bahasan tersebut membangun tubuh pengetahuan yang kumulatif, pemahaman/kepekaan, dan keterampilan yang dapat dinilai secara tepat.
2. Kompetensi peserta didik dikembangkan untuk menghasilkan karya seni rupa; melakukan pengamatan, analisis dan penafsiran terhadap bentuk visual; melakukan pembahasan historis tentang peran seni rupa dalam masyarakat; melakukan pembahasan tentang keunikan seni rupa dan bagaimana orang melakukan justifikasi terhadap kualitas tersebut.

[68] (Dobbs, 1992: 9)
[69] (Dobbs, 1992: 10)

3. Seni rupa sebagai mata pelajaran diimplementasikan dalam tingkat kabupaten/kota dengan dukungan administratif dan komunitas, pengembangan staf, penyediaan sumber daya, dan asesmen program.

Eliot W. Eisner[70]mengelaborasi fitur pendidikan seni rupa berbasis disiplin tersebut di atas dalam sebuah wawancara yang dimuat pada *Educational Leadership*, dengan mengatakan bahwa keempat pokok bahasan (kreasi/ekspresi, kritik seni rupa, sejarah seni rupa, dan estetika), haruslah tercermin pada kurikulum. Peserta didik hendaknya tidak hanya diberikan pengalaman berekspresi/menciptakan karya seni rupa tetapi mereka juga perlu mempelajari bagaimana caranya menikmati suatu karya seni rupa. Bukan hanya itu, peserta didik perlu juga memahami konteks dari sebuah karya seni rupa dari berbagai masa. Lebih jauh Eisner mengemukakan bahwa keempat pokok bahasan tersebut tidak mesti diajarkan secara terpisah tetapi dapat juga diajarkan secara terintegrasi. Bahkan pembelajaran terintegrasi lebih direkomendasikan. Sebagai contoh, dalam pembelajaran praktik seni keramik, selain memperkenalkan aspek teknis pembuatan keramik, pendidik juga menghadirkan karya seni keramik untuk diamati dan dianalisis kualitas artistiknya (proporsi, kesatuan bentuk, karakter ekspresif, dsb) oleh peserta didik. Selanjutnya, pendidik mengarahkan pembahasan tentang seni keramik tersebut dalam kaitannya dengan karya seni keramik yang dihasilkan di berbagai budaya (Cina, Jepang, Yunani, Mesir, dsb). Dengan contoh ini, keempat aspek pembelajaran seni rupa yakni kreasi, kritik, sejarah, dan estetika berlangsung secara integratif.

3. Implementasi

Pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin terimplementasi di ruang kelas melalui empat pokok bahasan yang telah disebutkan di muka yakni: kreasi/ekspresi estetis, kritik seni rupa, sejarah seni rupa, dan estetika. Keempat pokok bahasan ini dengan karakteristiknya masing-masing memberi sumbangan bagi ketercapaian tujuan kurikulum.

Menurut DiBlasio,[71]keempat pokok bahasan tersebut, saling memberikan pengaruh yang timbal balik dan secara konseptual terkait dengan struktur sequensial yang diamanatkan oleh pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin. Keempat pokok bahasan tersebut dipandang esensial

[70] (Eisner, 1988: 6-9)
[71] (DiBlasio, 1987: 225)

kehadirannya dalam pembelajaran seni rupa yang bermakna. Berikut ini uraian singkat keempat pokok bahasan tersebut.

a. Kreasi/ekspresi Estetis

Kreasi/ekspresi estetis adalah disiplin dalam hal penciptaan seni rupa yang merupakan proses kreatif melalui pengolahan beragam materi untuk menciptakan efek rupa (visual) yang diinginkan. Kegiatan kreasi/ekspresi estetis biasa pula disebut kegiatan studio atau produksi. Amat banyak aspek yang dapat dieksplorasi, dipelajari, dan dialami oleh peserta didik dalam kegiatan ini antara lain: pengenalan alat, bahan, dan teknik kreasi; elemen desain, motivasi, sikap kerja dalam berkreasi, dan gaya perseorangan.

Perlu disadari bahwa dalam hal kreasi, peserta didik tidak cukup jika hanya diberikan pemahaman teoritis tentang teknik penciptaan tetapi mereka harus menerapkannya untuk menemukan beragam kemungkinan sesuai imajinasinya. Imajinasi merupakan kekayaan personal yang harus diselamatkan dan dihormati. Kegiatan kreasi seni rupa yang bermakna menuntut disiplin diri yang besar dan mengajarkan kepada peserta didik bagaimana menangani frustrasi dan kegagalan dalam mencapai tujuan yang diinginkan. Ia menuntut penegasan tujuan, pemilihan teknik yang tepat serta bagaimana mengaplikasikannya, melakukan refleksi, dan revisi. Mengekspresikan gagasan secara visual menuntut pengetahuan dan keterampilan yang relevan dengan media yang digunakan. Peserta didik akan memperoleh pemahaman dan keterampilan seiring dengan kegiatannya dalam proses penciptaan. Sebagaimana halnya dengan seniman yang berkonsentrasi dalam berkarya, maka peserta didik juga hendaknya diarahkan untuk mencapai tingkat konsentrasi yang tinggi dalam berkreasi. Karena itu, merangsang minat peserta didik dalam berkreasi merupakan hal yang perlu mendapatkan perhatian pendidik.

Kondisi peserta didik harus menjadi pertimbangan bagi pendidik dalam merancang bahan pembelajaran kreasi seni rupa yang sesuai dengan taraf perkembangan fisik dan psikologis peserta didik. Peserta didik jenjang taman kanak-kanak dan sekolah dasar (kelas bawah) tentu perlu dibedakan dengan peserta didik jenjang sekolah menengah, dalam hal pemberian bimbingan dalam pembelajaran.

b. Kritik Seni Rupa

Kritik seni rupa adalah disiplin yang memfokuskan perhatian pada pemberian pengalaman persepsional kepada peserta didik dalam menjawab

pertanyaan tentang apa yang diamati pada suatu karya seni rupa. Hal yang diamati tersebut dideskripsikan, dianalisis dan kemudian ditafsirkan untuk menjelaskan makna dari apa yang diamati tersebut. Hasil penafsiran tersebut kemudian mengantarkan peserta didik untuk sampai pada pemberian penilaian (*judgment*) secara personal tentang kualitas artistik karya seni rupa yang diamati.

Pendidik tentu saja tidak boleh berharap bahwa peserta didik secara alamiah mampu mengamati, mendiskripsikan, menganalisis, menafsirkan, dan menilai kualitas artistik karya seni rupa yang dijadikan fokus pengamatan. Pendidik terlebih dahulu harus memperkenalkan elemen formal seni rupa baik yang bersifat elemen fisik seperti titik, garis, warna, bidang, tekstur, volume, ruang, struktur (bagaimana elemen tersebut disusun dalam suatu komposisi untuk menghasilkan beragam efek visual); maupun elemen non fisik seperti *subject matter*, corak, dan pesan (*expressive content*) dari suatu karya seni rupa. Pengenalan elemen seni rupa tersebut tidak hanya demi keperluan pembelajaran kritik seni rupa tetapi juga untuk keperluan pembelajaran kreasi, sejarah, dan estetika. Pengalaman mengaplikasikan elemen seni rupa dalam kegiatan kreasi menjadikan peserta didik lebih fasih dalam mengungkapkan pandangannya tentang suatu karya seni rupa dalam konteks pemikiran kritis, kesejarahan, dan sudut pandang estetika.

Untuk memfasilitasi peserta didik dalam kegiatan kritik seni rupa, Dobbs[72]merekomendasikan kepada pendidik untuk menggunakan metode pengamatan/penganalisisan karya seni rupa berikut ini:

1. *Metode pemindaian estetis* (*aesthetic scanning method*). Metode ini dikembangkan oleh Harry S Broudy dan W. Dwaine Greer untuk membantu pendidik dalam mengarahkan perhatian peserta didik tentang kualitas apakah yang terkandung pada sebuah karya seni rupa dengan membahas empat aspek, yakni: (1) Aspek indrawi (*sensory properties*) meliputi hal yang dirasakan dalam mengamati ciri elemen seni rupa seperti titik, garis, warna, bidang, tekstur, volume, dan ruang. (2) Aspek formal (*formal properties*) meliputi bagaimana elemen seni rupa yang diamati pada butir 1 tersebut, disusun dalam karya seni rupa tersebut misalnya menyangkut kesatuan, keseimbangan, irama, variasi, dan sebagainya. (3) Aspek teknis (*technical properties*) meliputi alat dan bahan yang digunakan dalam penciptaan karya tersebut (misalnya bahan cat air yang digoreskan pada kertas dengan menggunakan kuas, dsb). Perhatian pada aspek teknis ini menyadarkan peserta didik tentang

[72] (Dobbs, 1992: 77-83)

potensi bahan dan alat untuk menghasilkan efek visual. (4) Aspek ekspresif (*expressive properties*) meliputi bagaimana sang pencipta memasukkan perasaannya pada karya seni rupa yang diamati sehingga menciptakan suasana tertentu seperti riang gembira, cerah, sedih, tenang, dinamik, dsb. Perhatian pada aspek ini mengantarkan peserta didik ke konteks, makna, dan nilai dari suatu karya seni rupa.

2. *Metode Feldman*. Metode ini dikembangkan oleh Edmund B Feldman yang dimulai dengan pertanyaan sederhana kepada peserta didik tentang apa yang mereka lihat pada sebuah karya seni rupa. Dari hal yang dilihat tersebut, peserta didik diarahkan untuk melakukan hal yang lazim dilakukan oleh seorang kritikus seni rupa yakni mendeskripsikan, menganalisis, menafsirkan, dan membuat penilaian *(judgment*). Berikut uraiannya: (1) Pada tahap mendeskripsikan peserta didik diminta mendeskripsikan hal yang ia cerap pada sebuah karya seni rupa misalnya elemen desain (titik, garis, warna, bidang, volume, dan ruang), *subject matter* (pemandangan, alam benda, potret, dsb), media yang digunakan, dsb. Pada tahap ini peserta didik berperan menyampaikan "laporan pandangan mata." (2) Pada tahap menganalisis peserta didik diarahkan untuk membedah hal yang dilaporkannya untuk mengungkap karakteristik dari karya yang diamati, misalnya bagaimana penerapan prinsip desain pada karya tersebut (kesatuan, keseimbangan, irama, dsb.) dan keekspresifan dari karya tersebut (suasana, pesan). (3) Pada tahap menafsirkan, peserta didik diminta memaknai karya tersebut dari sudut pandangnya secara personal. (4) Pada tahap penilaian yang merupakan tahap yang sulit adalah bagaimana menilai kualitas karya tersebut dengan mengacu pada kriteria yang terdapat pada teori yang relevan dengan karya seni rupa yang diamati (misalnya karya yang bercorak naturalistis dinilai dengan kriteria yang sesuai, demikian pula dengan karya yang bercorak abstrak, dekoratif, ekspresionistis, dsb). Dengan melewati keempat tahap tersebut, peserta didik merasakan pengalaman yang digeluti para kritikus seni rupa.
3. *Metode Mittler*. Metode ini dikembangkan oleh Gene Mittler yang menawarkan empat tahap kegiatan yang juga berkaitan dengan kegiatan kritik dan telaah sejarah. Keempat tahap tersebut adalah: (1) Tahap Putusan Prematur. Pada tahap ini pendidik mengarahkan peserta didik untuk mengamati dan menyampaikan kesannya secara spontan dan bersifat umum terhadap karya yang diamati. (2) Mencari petunjuk internal (*searching for internal cues*). Pada tahap ini, peserta didik melakukan keempat kegiatan yang

disarankan Feldman (deskripsi, analisis, penafsiran, dan penilaian) untuk menemukan kualitas artistik dari karya yang diamati. (3) Mencari petunjuk eksternal (*searching for external cues*). Pada tahap ini peserta didik melakukan kegiatan yang serupa dengan tahap ketiga tetapi dengan fokus pada menemukan hal yang bersifat eksternal dari karya tersebut (misalnya aspek kesejarahan dari karya: siapa penciptanya, dimana, dan kapan, atau aspek sosiologis/kultural dari karya: bagaimana pandangan masyarakat terhadap karya tersebut, sejauhmana karya tersebut berkaitan dengan budaya tertentu). (4) Tahap putusan final. Pada tahap ini, peserta didik menyampaikan penilaian akhirnya terhadap karya dengan berpijak pada hal yang dilakukan pada tahap 2 dan 3. Dengan melewati keempat tahap tersebut, peserta didik diharapkan mampu membuat putusan yang bijak dan cerdas tentang kualitas dari karya yang diamati.

c. Sejarah Seni Rupa

Sejarah seni rupa adalah disiplin yang memfokuskan perhatian pada peran seni rupa dan seniman dalam konteks sosial, politik, dan budaya. Beragam aspek yang tercakup dalam sejarah seni rupa yang dapat dieksplorasi seperti fungsi dan corak karya, ikonografi, perkembangan, saling keterpengaruhan, riwayat hidup seniman, dsb.

Dalam mempelajari seni rupa dari aspek kesejarahan, peserta didik diberi kesempatan membahas karya seni rupa tertentu yang bernilai sosial, kultural, dan tentu saja historis, yang dapat dengan mudah diakses melalui kunjungan langsung atau penayangan foto/video. Karya seni rupa yang dipilih tersebut, kemudian disediakan atau ditelusuri informasi dasar tentangnya seperti jenis karya, dimensi, fungsi, siapa penciptanya, dan kapan karya tersebut diciptakan. Berdasarkan data dasar tersebut, peserta didik diminta memberikan pendapatnya tentang karya seni rupa tersebut. Dengan demikian, sejarah seni rupa melatih kemampuan peserta didik dalam menganalisis karya seni rupa dalam konteks sosial, kultural, dan historis.

Ada empat pendekatan yang dapat digunakan dalam pembelajaran sejarah seni rupa, yakni: (1) Pendekatan kronologis dengan membahas karya seni rupa sesuai dengan masa penciptaannya. Dari yang kuno hingga yang mutakhir. (2) Pendekatan sesuai jenis karya dengan membahas karya seni rupa sesuai jenisnya seperti seni lukis, seni patung, seni cetak, seni kerajinan, dan sebagainya. (3) Pendekatan tematik dengan membahas seni rupa sesuai dengan temanya misalnya tema perdamaian, perang, humor, binatang, kritik,

dan sebagainya. (4) Pendekatan studio dengan membahas karya seni rupa yang sedang dipraktikkan di kelas. Misalnya, pada saat peserta didik menggambar imajinasi, maka pada saat itu ditunjukkan berbagai karya gambar imajinasi yang diciptakan oleh seniman dari berbagai tempat dan kurun waktu.

d. Estetika

.

Estetika adalah disiplin yang mendiskusikan hakikat dan makna seni rupa, pengalaman keindahan dan sumbangannya terhadap kehidupan dan kebudayaan manusia. Estetika dalam konteks pembelajaran di sekolah haruslah disesuaikan dengan tingkat kematangan intelektual dan kejiwaan peserta didik. Bahasa yang digunakan bukanlah bahasa canggih sebagaimana yang lazim digunakan oleh filosof. Penekanannya pada mengajak peserta didik berdialog dengan mempersoalkan hal yang dapat dipahami oleh peserta didik sesuai dengan perenungannya sendiri tanpa harus membaca buku estetika. Pertanyaan yang diajukan misalnya: Apa manfaat yang peserta didik rasakan dalam menciptakan karya seni rupa? Apa yang membedakan antara karya seni rupa dengan bukan karya seni rupa? Karya seni rupa apa yang disenangi oleh peserta didik dan mengapa demikian? Untuk apa karya seni rupa dibuat? Mengapa karya seni rupa penting bagi kehidupan masyarakat? Mengapa seorang seniman memiliki metode dan gaya yang berbeda dalam menciptakan karya? Dialog yang dilakukan dengan peserta didik secara serta-merta memberikan peserta didik pengalaman berpikir secara filosofis (*aesthetic inquiry*) tentang seni rupa. Dengan sifatnya yang demikian ini, pembelajaran estetika dapat dengan mudah diintegrasikan ke dalam pembelajaran kreasi, kritik, dan sejarah seni rupa.

Melalui keempat pokok bahasan yang direkomendasikan oleh pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin yang dikemukakan di atas, peserta didik mengaplikasikan, mengamati, menganalisis, menafsirkan elemen formal seni rupa. Kegiatan tersebut menawarkan pengalaman belajar seni rupa yang bermakna. Implementasi pembelajaran yang demikian, yang menjadi ciri pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin di sekolah, tidak mudah untuk dilaksanakan. Hal ini dapat dimaklumi sejalan dengan cakupan pendidikan seni rupa berbasis disiplin yang komprehensif. Itulah sebabnya sejak awal para pendukung pendidikan seni rupa berbasis disiplin menegaskan perlunya dukungan dari berbagai pihak agar tercipta lingkungan yang kondusif bagi terlaksananya pendekatan ini dengan baik. Dobbs[73]menuliskan kondisi yang diperlukan yakni:

[73] (Dobbs, 1992: 24-26)

1. Pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin diadopsi dalam wllayah kabupaten yang memungkinkan peserta didik mendapatkan kegiatan pembelajaran yang berkelanjutan dan berkualitas saat ia pindah dari satu sekolah ke sekolah lainnya. Penerapan implementasi berbasis wilayah kabupaten seperti ini menjamin persamaan kualitas program pembelajaran seni rupa yang diikuti peserta didik.
2. Program pembelajaran seni rupa terancang secara sistematis dan terjadwal secara regular perminggu. Program yang demikian ini merupakan bagian penting sekolah yang berkualitas. Alokasi waktu pembelajaran hendaknya sesuai dengan tuntutan pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin yang diperkirakan satu atau dua jam pelajaran. Tidak masuk akal untuk mengharapkan peserta didik mendapatkan pemahaman tentang karya seni rupa atau bagaimana menciptakan karya seni rupa tanpa program pembelajaran yang sesuai.
3. Adanya dukungan administratif dari sekolah atau dari pemerintah kabupaten. Dukungan tersebut berupa advokasi, penyediaan sumberdaya manusia dan fasilitas lainnya. Dukungan orang tua juga penting oleh karena kurikulum hanya dapat terimplementasi dengan baik jika pendidik merasa mendapat dukungan dari orang tua.
4. Tersedianya tenaga profesional untuk menjalankan pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin, baik sebagai konsultan, supervisor, dan tim pengembang. Pendidik merupakan kunci kesuksesan implementasi pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin. Oleh karena itu, pendidik harus paham betul dengan pendekatan ini. Program penataran atau penyegaran sangat penting diikuti pendidik.
5. Adanya program evaluasi yang kredibel yang memungkinkan pendidik mendapatkan masukan sejauhmana program pendidikan seni rupa berbasis disiplin terlaksana secara efektif. Dengan program evaluasi yang baik, pendidik dapat melakukan perbaikan dan membuat justifikasi kegiatan pembelajaran yang dilakukannya untuk meyakinkan para pemangku kepentingan.
6. Adanya sumber belajar yang tersedia di lingkungan sekitar sekolah seperti fasilitas museum, sanggar, dan galeri seni rupa; seniman, kritikus seni rupa yang dapat menyampaikan presentasi tentang seni rupa. Melalui berbagai fasilitas tersebut peserta didik dapat melakukan eksplorasi sehingga mendapatkan pengalaman konseptual, apresiatif, dan kreatif dalam pembelajaran.

Idealnya, konteks dan kondisi yang disebutkan di atas terpenuhi sehingga pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin dapat terlaksana dengan sebaik-baiknya. Faktanya di lapangan, tidak selalu demikian.

Gambar 36

Kegiatan kunjungan ke galeri atau pameran seni rupa untuk mengembangkan wawasan dan kepekaan estetik. Atas: beberapa orang siswa sekolah menengah atas mengunjungi pameran seni rupa sebagai bagian dari tugas yang diberikan (foto: koleksi Jainuddin). Bawah, kiri: pendidik mendampingi peserta didiknya dalam melakukan pengamatan dan analisis terhadap karya lukisan (foto: Wikicommons, Adam Jones). Bawah, kanan: peserta didik jenjang sekolah menengah atas mencermati karya seni rupa pada sebuah pameran (foto: Wikicommons, Nomu420).

4. Persoalan

Telah dikemukakan di atas, bahwa konsep pendidikan seni rupa berbasis disiplin berkembang dalam proses yang lama yakni sekitar 20 tahun. Dalam rentang waktu tersebut, terjadi dinamika yang menjadikan konsep pendidikan seni rupa berbasis disiplin tampak berubah-ubah. Perubahan ini terjadi sebagai upaya pendukung pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin menanggapi kritikan dari berbagai pihak. Perubahan tersebut antara lain tampak pada hal berikut ini:

1. Pada masa awal, pendidikan seni rupa berbasis disiplin mengembangkan perangkat pembelajaran yang materinya digali dari seni rupa murni berdasarkan tradisi seni rupa Barat. Hal ini dapat dimaklumi oleh karena para pengembang perangkat pembelajaran akrab dengan tradisi seni rupa tersebut dan referensi tentang seni rupa Barat tersedia secara memadai. Setelah mendapatkan kritikan, khususnya dari penggiat gerakan multikulturalisme, pendukung pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin kemudian mengakomodasi pula tradisi seni rupa lainnya yang sebelumnya diabaikan.
2. Sejalan dengan butir 1 di atas, karya seni rupa yang dipilih sebagai materi pembelajaran adalah karya seni rupa yang diakui oleh pakar (sejarawan seni rupa, estetikawan) sebagai karya yang layak dipelajari yakni karya monumental yang memiliki nilai historis yang dengan mudah ditemukan di dalam buku teks sejarah seni rupa. Contoh karya seni rupa yang memenuhi kriteria ini antara lain karya yang diciptakan oleh perupa terkenal seperti Leonardo da Vinci, Michaelangelo, Rembarandt van Rijn, Peter Paul Rubens, Jacques Louis David, Jean Auguste Dominique Ingres, Paul Gauguin, Vincent van Gogh, Vassily Kadinsky, Salvador Dali, Pablo Picasso, dan sebagainya. Pada masa akhir pengembangannya, karya seni rupa yang berasal dari tradisi seni rupa yang lain, termasuk karya seni rupa terapan dan seni rupa populer kemudian mendapatkan peluang untuk dipilih sebagai materi pembelajaran.
3. Pada awalnya pendukung pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin meyakini bahwa praktik seni rupa yang efektif dilakukan dengan cara mengikuti apa yang dilakukan oleh perupa profesional. Praktik yang dilakukan oleh perupa profesional kemudian dijadikan acuan dalam pengembangan program pembelajaran/kurikulum. Belakangan, pendidik diberi kebebasan mengembangkan program pembelajaran seni rupa dengan mempertimbangkan isu mutakhir berkenan dengan isu artistik, sosial, dan multikultural.

4. Pada awalnya, pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin secara kaku memosisikan dirinya sebagai kubu yang berpusat pada disiplin bidang studi (*subject-centred*). Belakangan timbul kesadaran baru dari pendukung pendidikan seni rupa berbasis disiplin bahwa posisi sebagai kubu yang memfokuskan perhatian pada disiplin bidang studi tidak perlu ditegaskan secara kaku sehingga mengabaikan hal-hal positif dari kubu *student-centred.* Mereka menyadari bahwa kegiatan pembelajaran, kapan dan dimanapun, harus senantiasa memper-timbangkan kondisi peserta didik.
5. Pada awalnya, pendukung pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin mengabaikan metode pembelajaran yang diterapkan oleh Viktor Lowenfeld tokoh utama pendekatan ekspresi bebas. Belakangan, pendukung pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin, mendorong peserta didik usia dini menciptakan sistem simbol visualnya sendiri, sebagaimana yang menjadi inti metode Viktor Lowenfeld.

Dinamika yang terjadi dalam pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin dalam masa 20 tahun pengembangannya, menjadikan pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin menampilkan fitur yang multiwajah. Karena pendidikan seni rupa berbasis disiplin menunjukkan ciri yang saling berbeda, Delacruz dan Dunn[74]mengategorikan pendidikan seni rupa berbasis disiplin atas dua kategori yakni: (1) Pendidikan seni rupa berbasis disiplin masa awal, dan (2) Pendidikan seni rupa berbasis disiplin masa kontemporer. Kedua kategori ini mestilah disadari dengan baik dalam upaya memahami esensi pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin.

Sebagai sebuah pendekatan pembelajaran, pendidikan seni rupa berbasis disiplin dikritik untuk dua hal pokok berikut ini:

1. Implementasi pendidikan seni rupa berbasis disiplin menuntut pendidik seni rupa yang serba bisa dan berdedikasi karena majemuknya pembelajaran yang harus dilakukan yakni kreasi, kritik dan sejarah seni rupa, serta estetika. Hal ini terutama dirasakan pada jenjang sekolah dasar yang gurunya merupakan guru kelas yang tidak disiapkan secara khusus menangani materi pembelajaran seni rupa. Jika di sekolah tersedia konsultan atau guru pendamping yang dapat membantu dalam pembelajaran seni rupa, kesulitan tersebut tentu tidak dirasakan. Kenyataannya, tidak semua sekolah dasar memiliki kecukupan sumberdaya manusia untuk menangani pembelajaran seni rupa. Termasuk di negara

[74] (Delacruz dan Dunn, 1996: 72)

maju. Di negara berkembang yang fasilitas dan sumberdaya manusianya terbatas, persoalan ketersediaan pendidik profesional untuk memenuhi tuntutan pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin, amat dirasakan.

2. Pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin dipandang terlalu mekanistik sehingga menghilangkan sifat menyenangkan dari kegiatan penciptaan seni rupa. Kritikan ini bersumber dari kurikulum tertulis yang sekuensial dan sitematis yang menjadi ciri kurikulum pendidikan seni rupa berbasis disiplin. Hal ini dianggap mengganggu lahirnya ide spontan dari pendidik yang muncul untuk merespon suasana kelas yang dapat berubah setiap saat.

Demikianlah uraian tentang pendidikan seni rupa berbasis disiplin yang tujuan, isi, dan metode pembelajarannya menekankan pada integritas seni rupa sebagai sebuah disiplin ilmu.

D. FILOSOFI PENDIDIKAN SENI RUPA YANG BERORIENTASI KE KONTEKS

Filosofi pendidikan seni rupa yang berorientasi ke konteks *(*kebutuhan sosial masyarakat) memiliki spektrum yang amat luas. Hal ini disebabkan oleh beragamnya kebutuhan sosial masyarakat, khususnya jika dikaitkan dengan ruang dan waktu. Kebutuhan masyarakat di suatu tempat berbeda dengan kebutuhan masyarakat di tempat lainnya; demikian pula kebutuhan masyarakat pada suatu masa berbeda dengan kebutuhan pada masa lainnya. Dalam upaya menanggapi kebutuhan masyarakat yang demikian tersebut, lahirlah berbagai konsep pendidikan seni rupa yang antara satu konsep dengan konsep lainnya, memiliki penekanan yang berbeda. Dengan demikian, konsep pendidikan seni rupa yang berorientasi ke konteks kebutuhan sosial masyarakat hanyalah merupakan sebuah "istilah payung" yang menaungi berbagai konsep pendidikan seni rupa yang orientasinya pada upaya memenuhi kebutuhan sosial masyarakat. Elliot W. Eisner[75]menyampaikan pandangannya tentang filosofi pendidikan seni rupa yang berorientasi pada konteks kebutuhan masyarakat dengan menuliskan bahwa filosofi ini memosisikan sekolah sebagai sebuah mekanisme sosial untuk meneruskan warisan budaya ke generasi muda.

[75] (Eisner, 1997: 59)

Filosofi pendidikan seni rupa yang berorientasi ke konteks kebutuhan sosial masyarakat memandang kurikulum sekolah sebagai wahana untuk memenuhi kebutuhan sosial masyarakat. Jika masyarakat memerlukan suatu keterampilan tertentu, maka kurikulum sekolah, termasuk kurikulum pendidikan seni rupa, harus berupaya mengembangkan keterampilan tersebut. Eisner menyebutkan contoh implementasi yang jelas tentang hal ini yakni kurikulum pendidikan seni rupa yang dipraktikkan oleh Walter Smith di Negara Bagian Massachusetts, Amerika Serikat. Walter Smith adalah seorang yang memiliki keahlian khusus mengajarkan menggambar untuk keperluan industri dari Inggris. Ia diundang ke Amerika Serikat agar dapat mengimplementasikan keahliannya tersebut di Massachusetts, sebuah negara bagian yang mewajibkan pelajaran menggambar di sekolah negeri. Di Indonesia, kita mengenal istilah pendidikan seni rupa sebagai "muatan lokal" yang kegiatan pembelajarannya dimaksudkan agar peserta didik mempelajari seni rupa lokal yang mentradisi di suatu daerah dengan tujuan agar peserta didik akrab dengan budayanya sendiri. Ini merupakan contoh implementasi pendidikan seni rupa yang berorientasi ke konteks kebutuhan sosial masyarakat.

Diantara berbagai pendekatan pendidikan seni rupa yang bernaung di bawah pendidikan seni rupa yang berorientasi ke konteks kebutuhan sosial masyarakat, beberapa diantaranya yang populer dan memiliki pengaruh yang luas, diuraikan secara ringkas berikut ini.

D. 1. PENDIDIKAN SENI RUPA VOKASIONAL

1. Latar Belakang

Pendidikan vokasional atau biasa pula disebut sebagai "pendidikan karier," merupakan istilah yang umum meliputi segala bentuk pendidikan yang bertujuan untuk pemerolehan kualifikasi yang berkaitan dengan profesi tertentu atau bentuk pendidikan yang memfasilitasi pelatihan pengetahuan dan keterampilan teknis tertentu yang sesuai dengan kebutuhan dunia kerja. Lucas, Spencer, dan Claxton[76] mendefinisikan pendidikan vokasional sebagai penyediaan bahan, kegiatan, dan pengajaran yang dirancang untuk menyiapkan orang agar mampu mengemban fungsi, pada suatu tingkatan tertentu, dalam peran khusus pada suatu profesi. Dengan demikian pendidikan vokasional dapat dimaknai sebagai strategi yang memungkinkan pembelajaran relevan dengan luaran yang diharapkan yakni adanya kesesuaian dengan kebutuhan dunia kerja.

[76] (Lucas, Spencer, dan Claxton, 2012: 21)

Sebagai program pendidikan yang berorientasi pada lapangan kerja, pendidikan vokasional dikembangkan berdasarkan prinsip tertentu. Menurut Miller[77]ada beberapa prinsip dasar program pendidikan vokasional yakni: (1) kurikulum pendidikannya digali dari kebutuhan dunia kerja. (2) Jenis pekerjaan merupakan basis dalam pengembangan kurikulum; dan (3) inovasi merupakan bagian dari pendidikan vokasi. Selanjutnya Miller menjelaskan bahwa dalam rangka pengembangan kurikulum pendidikan vokasional, artikulasi, koordinasi, dan pelibatan masyarakat merupakan hal yang amat penting dan kegiatan evaluasi hendaknya dilakukan secara terus menerus.

Dalam konteks pendidikan formal, pendidikan vokasional, yang di Indonesia dikenal dengan istilah "pendidikan kejuruan," berlangsung di lembaga pendidikan jenjang sekolah menengah dan perguruan tinggi. Sebagai kegiatan pendidikan yang berlangsung di sekolah atau perguruan tinggi, pendidikan vokasional terikat dengan kebijakan pemerintah yang berlaku di negara masing-masing seperti kebijakan tentang tujuan dan standar yang harus dipenuhi. Itulah sebabnya sifat dan bentuk pendidikan vokasional bervariasi sesuai dengan situasi, kondisi, kebijakan, dan juga pengalaman historis negara tempat pendidikan vokasional tersebut berlangsung.

Di Indonesia, pendidikan vokasional yang bersifat formal dilaksanakan di jenjang sekolah menengah dan perguruan tinggi. Pendidikan vokasional pada jenjang sekolah menengah disebut dengan istilah "pendidikan kejuruan." Pada jenjang perguruan tinggi dikenal istilah "pendidikan vokasi" yang setara dengan diploma dan sarjana, dan pendidikan profesi pada jenjang sesudah sarjana (lihat Undang-Undang Sisdiknas No. 20 tahun 2003). Ketiga istilah yang digunakan dalam Undang-Undang Sisdiknas No. 20 tahun 2003 tersebut pada dasarnya memiliki makna yang sama yakni merupakan program pendidikan untuk penyiapan tenaga kerja profesional untuk bidang keahlian tertentu. Karena maknanya sama, kadangkala ketiga istilah tersebut digunakan tidak secara kaku sebagaimana yang tertuang dalam Undang-Undang Sisdiknas tersebut.

2. Konsep Dasar

Pendidikan seni rupa vokasional merupakan bagian integral dari sistem pendidikan nasional di setiap negara. Karena itu, dalam implementasinya pendidikan seni rupa vokasional amat beragam. Di balik keragaman tersebut, pendidikan seni rupa vokasional memiliki karakter yang sama yakni pemberian

[77] (Kemendikbud, 2020: 4)

pengalaman estetik yang diberikan dalam kegiatan pembelajaran berorientasi pada pengembangan pengetahuan dan keterampilan teknis kesenirupaan yang relevan dengan dunia kerja. Kebermaknaan pengalaman estetik yang diberikan kepada peserta didik dalam proses pembelajaran ditentukan oleh sejauhmana pengalaman tersebut relevan dengan dunia kerja sehingga peserta didik terfasilitasi untuk memasuki dunia kerja.

Kegiatan pembelajaran seni rupa yang berorientasi pada pengembangan pengetahuan dan keterampilan teknis, bukanlah hal baru dalam dunia pendidikan karena telah dikenal jauh sebelum lahirnya lembaga pendidikan formal. Sistem pemagangan (*apprenticeship*) dalam dunia seni rupa yang berlangsung dalam lingkup rumah tangga atau sanggar/bengkel kerja sejak zaman dahulu kala, pada dasarnya mempraktikkan hal yang serupa. Metode pembelajaran yang populer dalam pendidikan vokasional yakni pemberian kesempatan kepada peserta didik untuk menyiapkan alat dan bahan berkarya, mengamati proses penciptaan melalui demonstrasi oleh guru atau kunjungan ke studio seniman), dan melakukan sendiri proses penciptaan (*learning by doing principle*) merupakan metode pembelajaran yang telah mentradisi dalam pembelajaran seni rupa.

Sterling dan Burke[78]menggambarkan kedekatan pendidikan seni rupa dengan pendidikan vokasional dengan menuliskan bahwa pendidikan seni rupa bersinergi alamiah dengan pendidikan vokasional. Pendidikan seni rupa menggunakan metode pembelajaran yang menjadi karakteristik sekolah yang berkinerja bagus. Sebagai contoh, penggunaan portofolio sebagai dasar penerimaan atau penilaian dalam audisi. Selain itu, pembimbingan dan penilaian berlangsung secara terus-menerus dalam kegiatan praktik kerja. Proses dalam mempelajari dan menciptakan karya seni rupa melibatkan kompetensi yang menjadi inti dari reformasi pendidikan dewasa ini seperti kekreatifan, orientasi pada standar yang tinggi, serta semangat untuk mencapai kesempurnaan.

Sterling dan Burke menambahkan penjelasannya bahwa pada saat mereka berbicara tentang pendidikan seni rupa, maka yang ia maksudkan adalah pendidikan seni rupa yang ditangani oleh pendidik seni rupa profesional yang dalam melakoni tugasnya, berkolaborasi dengan seniman, organisasi kesenian, organisasi sosial dan dan lembaga kebudayaan. Pendidik seni rupa yang demikian ini mengimplementasikan kurikulum yang menjadikan peserta didiknya terlibat secara aktif dalam penciptaan dan kritik seni rupa serta

[78] (Sterling dan Burke, 1997: 2)

mendapatkan pengalaman yang memungkinkan berkembangnya kompetensi kerjasama dan kepemimpinan.

Gambar 37

Melalui pembelajaran dengan prinsip "belajar seraya bekerja" (*learning by doing*), peserta didik diberi pengalaman belajar yang relevan dengan dunia kerja. Atas, kiri: merancang dengan menggunakan komputer (foto: pexel Anthony shkraba). Atas kanan: peserta didik melakukan pencampuran cat untuk kegiatan melukis (foto: koleksi Bandi Sobandi). Bawah kiri: membatik (foto: Koleksi Bandi Sobandi). Bawah, kanan: peserta didik menggarap karya kriya keramik (foto: Bella Eka Pratiwi).

Tantangan yang dihadapi oleh pendidikan seni rupa vokasional dewasa ini, sebagaimana yang dihadapi oleh pendidikan vokasional pada umumnya, adalah bagaimana menghadapi dunia yang amat cepat berubah, yang ditandai dengan era keterbukaan dan persaingan bebas yang semakin ketat di Abad ke-21 ini. Dewasa in, sekat antar negara semakin terbuka, dan kemajuan teknologi

melahirkan perubahan jenis pekerjaan. Pekerjaan yang di masa lalu dilakukan secara manual, kini telah tergantikan oleh perangkat teknologi. Menurut Depdikbud,[79]35% keterampilan dasar pada dunia kerja berubah pada tahun 2020 yang mengakibatkan sekitar dua milyar pekerja kehilangan pekerjaannya. Dalam konteks inilah, pendidikan seni rupa vokasional memandang penting untuk mempertimbangkan tren lapangan kerja dalam bidang seni rupa di masa depan.

Di balik potensi terjadinya kehilangan bidang lapangan kerja seperti yang disebutkan di atas, bidang pekerjaan yang relevan dengan seni rupa menunjukkan prospek yang menjanjikan. Departemen Tenaga Kerja Amerika Serikat[80]mengindikasikan bahwa bidang lapangan kerja seni rupa, khususnya tenaga desainer (produk, periklanan, televisi, penataan) diperkirakan tumbuh lebih cepat dibandingkan dengan bidang pekerjaan lainnya.

Pendukung pendidikan seni rupa vokasional menyadari bahwa dalam upaya menyongsong kebutuhan tenaga kerja masa depan, peserta didik tidak hanya perlu dibekali dengan keterampilan teknis berkenan dengan pekerjaan yang menjadi sasaran, tetapi juga dengan keterampilan umum yang disebut sebagai keterampilan Abad ke-21, seperti keterampilan berpikir dan bertindak kreatif, memecahkan masalah, mencari dan memanfaatkan informasi, bekerja kolaboratif, bekerja mandiri, keterampilan dalam memimpin, dan tentu saja keterampilan dalam hidup berkarier.

Hal yang menjadi perhatian pendukung pendidikan seni rupa vokasional di atas, telah secara jelas tercantum pada peta jalan pendidikan seni (*roadmap for arts education*) yang diterbitkan oleh UNESCO.[81] Pada dokumen peta jalan pendidikan seni tersebut dijelaskan berikut ini:

> Pada Abad ke-21, masyarakat semakin menuntut tenaga kerja yang kreatif, fleksibel, mudah menyesuaikan diri dan inovatif. Sistem pendidikan perlu dikembangkan dengan mempertimbangkan kondisi tersebut. Pendidikan seni melengkapi peserta didik dengan keterampilan tersebut yang memungkinkan mereka mengekspresikan dirinya dan secara kritis menilai dunia di sekitarnya serta aktif dalam berbagai aspek eksistensi manusia. Pendidikan seni juga menjadi sarana yang memungkinkan bangsa-bangsa mengembangkan sumber daya manusia yang diperlukan untuk memanfaatkan modal budaya

[79] (Depdikbud, 2020: 5)
[80] (Sterling dan Burke, 1997: 4)
[81] UNESCO, 2006: 5)

mereka yang berharga. Memanfaatkan sumber daya dan modal ini sangat esensial jika negara berkehendak mengembangkan industri budaya (kreatif) yang berkelanjutan. Industri seperti itu potensial memegang peran kunci dalam memperkuat pengembangan sosial ekonomi di banyak negara belum maju.

3. Implementasi

Implementasi pendidikan seni rupa vokasional, sebagaimana pendidikan vokasional pada umumnya, berkaitan erat dengan kebijakan pemerintah di sebuah negara. Kebijakan tentang ketenagakerjaan merupakan hal yang amat strategis sehingga pemerintah perlu memanfaatkan dan melakukan kordinasi terhadap sumber daya yang tersedia. Di Indonesia, pendidikan vokasional untuk jenjang pendidikan menengah dilaksanakan di sekolah menengah kejuruan (SMK). Menurut data tahun 2015,[82]SMK di Indonesia berjumlah 12.818 buah yang terdiri atas 3.339 sekolah negeri dan 9.479 sekolah swasta. Pengelolaan dan program pembelajaran yang dilaksanakan di SMK mengacu pada sebuah standar nasional.

Pendidikan seni rupa vokasional yang ditawarkan pada SMK di Indonesia meliputi bidang keahlian seni rupa dan kriya dengan bidang spesialisasi yang terdiri atas: seni lukis, seni patung, desain komunikasi visual, desain inerior & teknik interior, animasi, kriya batik, kriya kulit, kriya keramik, kriya logam & perhiasan, dan kriya kayu/rotan. Metode pembelajaran praktik yang diterapkan merupakan metode yang lazim digunakan dalam pendidikan seni rupa yang mendukung prinsip belajar seraya melakukan (*learning by doing*).

Karena orientasi pembelajaran di SMK pada dihasilkannya lulusan siap terjun pada dunia kerja, maka penguasaan hal teknis dan terbangunnya sikap positif dalam pekerjaan (kreatif, inovatif, kolaboratif, dsb.) mendapatkan penekanan. Berbagai model pembelajaran yang relevan dengan dunia kerja dan dianggap sebagai praktik baik dari negara maju diadopsi. Model pembelajaran tersebut antara lain:

1. *Model pembelajaran sistem ganda* (*dual System*) yang merupakan pemberian pengalaman belajar di sekolah yang dikombinasikan dengan pengalaman belajar di dunia usaha. Model pembelajaran sistem ganda yang sudah lama dikenal di jerman dan Swiss, bertujuan memberikan

[82] (Kemendikbud, 2016: 62)

pengalaman kepada peserta didik merasakan pengalaman kerja nyata di tempat kerja yang memungkinkannya mendapatkan pengetahuan, sikap, dan keterampilan yang sesuai dengan standar dunia kerja.

2. *Model pembelajaarn berbasis kompetensi* (*competence-based training*) yakni pembelajaran yang memfokuskan perhatian pada penguasaan kompetensi tertentu. Model pembelajaran berbasis kompetensi yang populer di Inggris dan negara persemakmuran, mengidentifikasi kompetensi apa saja yang diperlukan oleh seorang pekerja untuk dikuasai. Kompetensi ini dijadikan unit-unit kompetensi untuk dikuasai. Seorang peserta didik yang bertalenta dapat dengan cepat menyelesaikan studinya seiring dengan kecepatannya menyelesaikan kompetensi tertentu yang dipersayaratkan. Peserta didik yang menyelesaikan sebuah unit kompetensi diberi sertifikat. Dengan sertifikat tersebut, ia dapat melanjutkan ke kompetensi berikutnya sampai semua persyaratan dipenuhi.
3. *Model pembelajaran berbasis produksi* (*production-based education and training/PBET*). Model pembelajaran ini bersifat pendidikan menyeluruh yakni tempat pendidikan (sekolah) dan tempat praktik kerja menjadi satu kesatuan utuh. Istilah lain yang identik dengan model pembelajaran ini yakni *School-Based Enterprise Model*. Di Indonesia, model ini populer dengan sebutan *Unit Produksi* karena model pembelajaran ini mengembangkan usaha di sekolah dengan tujuan ganda yakni menambah penghasilan sekolah dan sekaligus memberikan pengalaman nyata kepada peserta didik bekerja pada bidang kerja yang kelak akan digelutinya sesudah mereka lulus. Karena model ini menjadikan sekolah sebagai tempat praktik yang setara dengan dunia kerja, maka sekolah dituntut memiliki peralatan dan sarana lainnya sesuai standar kerja.
4. *Model pembelajaran teaching factory.* Model pembelajaran ini merupakan penyempurnaan dari *model* pembelajaran sistem ganda dan model pembelajaran berbasis produksi. Model pembelajaran ini memadukan sepenuhnya antara belajar dan bekerja. Tidak ada lagi pemisahan antara pembelajaran teori yang biasanya dilaksanakan di ruang kelas regular dengan tempat praktik kerja. Semua kegiatan pembelajaran berlangsung di ruang praktik sebagai mana lazimnya di dunia kerja. Untuk itu, sekolah dituntut memiliki tempat praktik kerja yang standar. Inilah alasan mengapa model pembelajaran ini disebut sebagai *teaching factory model.* Agar senantiasa mengikuti perkembangan, sekolah mestilah senantiasa bersinergi dengan dunia kerja/industri dalam rangka transfer teknologi dan perbaikan terus menerus. SMK yang telah melaksanakan model pembelajaran *teaching factory* direkomendasikan oleh pemerintah membuat wadah yang

disebut dengan *technopark* untuk memfasilitasi peningkatan nilai tambah program pembelajaran yang ditawarkan.

Dalam kenyataannya, penerapan keempat model pembelajaran tersebut di atas, diserahkan kepada sekolah sesuai dengan kapasitas masing-masing sekolah. Sekolah yang unggul menerapkan model pembelajaran *teaching factory* dan disertai dengan *technopark.*

4. Persoalan

Pendidikan seni rupa vokasional efektif mencapai tujuannya sebagai penyedia tenaga kerja dalam bidang seni rupa jika prinsip pendidikan kejuruan dipenuhi. Posser[83]mencatat beberapa prinsip pendidikan kejuruan yang menentukan keefektifan program yang ditawarkan. Beberapa di antara prinsip tersebut adalah: (1) Kesesuaian antara sarana dan lingkungan kerja sekolah dengan sarana dan lingkungan kerja di tempat kerja. (2) Guru yang menangani kegiatan pembelajaran kompeten dalam bidang keahlian yang diajarkan. (3) Kesesuaian antara pengetahuan, sikap, dan keterampilan yang dilatihkan di sekolah dengan pengetahuan, sikap, dan keterampilan yang diperlukan di dunia kerja. (4) Ketersediaan dana yang memadai untuk mengoperasikan kegiatan pembelajaran sebagaimana harusnya.

Dari prinsip tentang pendidikan vokasional yang efektif sebagaimana dikemukakan di atas, maka tampak jelas bahwa persoalan potensial muncul jika pihak sekolah, pemerintah, dan pihak lain yang berperan sebagai pendukung memiliki kemampuan tidak memadai untuk memenuhi persayaratan. Kondisi seperti ini lazim terjadi di negara sedang berkembang yang memiliki ketersediaan sumberdaya terbatas. Dalam konteks Indonesia, keterbatasan sumber daya tampak dengan nyata sebagaimana yang tercermin pada publikasi Dirjen Pendidikan Dasar dan Menengah Kemendikbud Republik Indonesia pada tahun 2016. Pada publikasi Kemendikbud[84]tersebut, diakui adanya keterbatasan SMK dalam hal peralatan praktik, kekurangan dana, dan ketidaksesuaian lingkungan SMK dengan lingkungan dunia kerja.

Kemendikbud juga mengakui kurangnya guru profesional yang begitu penting perannya dalam pembelajaran. Sebagai contoh, untuk guru seni rupa dan kriya yang ideal dalam memenuhi kebutuhan di SMK berjumlah 882 orang. Kenyataannya, hanya ada 802 orang guru yang tersedia dan hanya 567 orang

[83] (Kemendikbud, 2021: 1)
[84] (Kemendikbud, 2016: 17)

diantaranya sebagai guru tetap.[85] Kemendikbud juga melaporkan dalam publikasi tersebut di atas bahwa dunia kerja/industri yang diharapkan memberikan bantuannya bagi SMK, juga mengalami keterbatasan.

Demikianlah uraian singkat tentang pendidikan seni rupa vokasional yang kegiatan pembelajarannya difokuskan pada bagaimana menghasilkan lulusan yang relevan dengan dunia kerja. Dengan arah pembelajaran demikian ini, maka keberhasilan konsep pendidikan seni rupa vokasional terutama dinilai pada luaran pembelajaran (*learning outcome*) dari pada proses pembelajaran (*learning process*). Hal yang berkebalikan dengan pendekatan ekspresi bebas sebagai representasi dari pendidikan seni rupa yang berorientasi ke peserta didik.

D. 2. PENDIDIKAN SENI RUPA UNTUK PENGEMBANGAN KARAKTER

1. Latar Belakang

Setiap kegiatan pendidikan pada dasarnya merupakan "pendidikan karakter." Hal ini disebabkan oleh karena pendidikan senantiasa ditujukan pada pembentukan pribadi peserta didik agar menjadi warga masyarakat atau warga negara yang kompeten dan sekaligus baik. Ringkasnya, pengembangan karakter, melekat pada setiap kegiatan pendidikan. Dalam kehidupan sehari-hari, dikenal istilah "karakter baik" dan "karakter buruk." Karakter yang diharapkan dikembangkan dalam kegiatan pendidikan adalah karakter baik agar peserta didik dapat memberi kontribusi positif bagi masyarakat, lingkungan, bangsa, dan agama. Aristoteles menyebut karakter baik sebagai *phronesis* atau kebijaksanaan praktis (*practical wisdom*) yang terdiri atas berbagai kebajikan, tetapi yang paling penting adalah mengetahui hal yang harus dilakukan dan apa yang tidak boleh dilakukan pada waktu dan tempat yang tepat.[86]

Di balik sifatnya yang melekat pada setiap kegiatan pendidikan (apapun mata pelajarannya), pengembangan karakter juga dikaitkan dengan nama mata pelajaran tertentu yang secara khusus berorientasi pada upaya pengembangan karakter. Dalam konteks kurikulum sekolah di Indonesia, mata pelajaran yang secara khusus dikaitkan dengan pendidikan karakter adalah pendidikan agama, pendidikan moral pancasila, pendidikan budi pekerti, dan pendidikan kewarganegaraan. Selain itu, berbagai kegiatan ekstrakurikuler dijadikan

[85] (Kemendikbud, 2016: 76)
[86] (Jubilee Centre, tanpa tahun: 3)

sebagai wadah pengembangan karakter seperti kegiatan pramuka, paskibraka, olahraga beladiri, dan pesantren Ramadhan.

Pengembangan karakter, baik melalui semua mata pelajaran, maupun melalui mata pelajaran tertentu, pada dasarnya dapat dimaknai sebagai upaya terdesain untuk memperlengkapi peserta didik dengan karakter khusus yang membantu mereka menjadi orang baik sesuai norma masyarakat.

Gambar 38
Berbagai kegiatan ekstrakurikuler dilaksanakan dalam rangka pengembangan karakter yang tidak secara langsung berkaitan dengan pendidikan seni rupa. Atas, kiri: kegiatan pesantren Ramadhan (foto: Wikicommons, Padang keren). Atas kanan: pasukan paskibraka dalam rangka peringatan hari Proklamasi kemerdekaan Indonesia (foto: Wikicommons, PPI Tangsel). Bawah, kiri: kegiatan karnaval dengan mengenakan pakaian adat (foto: Pemda Kab Sidrap, Sulsel). Bawah, kanan: kegiatan pramuka (foto: Wikicommons JV52Nikken).

Departemen Pendidikan Amerika Serikat mendefinisikan pendidikan karakter sebagai sebuah proses pembelajaran yang eksplisit yang memungkinkan peserta didik pada sebuah komunitas sekolah memahami, menerima, dan bertindak berdasarkan nilai etika, seperti menghormati orang lain, bersikap adil, melakukan kebajikan, mengikuti aturan kehidupan kenegaraan, dan bertanggung jawab terhadap diri sendiri dan orang lain.[87] Di Indonesia sendiri, pendidikan karakter mengacu pada pengembangan kualitas manusia yang telah dirumuskan dalam Pasal 3 Undang-Undang Republik Indonesia nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (UU Sisdiknas), yakni:

> Pendidikan nasional berfungsi mengembangkan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab."

Pada buku panduan untuk sekolah tentang pengembangan budaya dan karakter bangsa[88]diuraikan secara rinci tentang makna karakter, sumber penggalian karakter, dan karakter yang diidentifikasi sebagai sasaran untuk yang dikembangkan dalam diri peserta didik, yang terdiri atas 18 karakter yakni: relijius, jujur, toleran, disiplin, kerja keras, kreatif, mandiri, demokratis, rasa ingin tahu, semangat kebangsaan, cinta tanah air, menghargai prestasi, bersahabat/komunikatif, cinta damai, gemar membaca, peduli lingkungan, peduli sosial, dan bertanggung jawab. Berbagai karakter tersebut dipandang penting oleh Pemerintah Indonesia dalam upaya membangun kehidupan harmoni dalam kerangka Negara Kesatuan Republik Indonesia.

Di berbagai belahan dunia lain, karakter yang perlu dikembangkan dalam diri peserta didik tentu digali dari tradisi, budaya, konstitusi, dari negara masing-masing. Ringkasnya, pendidikan karakter dipengaruhi oleh ruang dan waktu baik dalam tingkat lokal, nasional, regional, maupun global.

Dalam pelaksanaannya, pendidikan karakter bukanlah hal sederhana oleh karena ia perlu didukung oleh lingkungan kondusif yang memungkinkan nilai-nilai luhur yang dijunjung tinggi terpraktikkan secara nyata. Semua pihak harus terlibat aktif agar pendidikan karakter dapat efektif mencapai tujuannya.

[87] (Agboola dan Tsai, 2012: 164)
[88] (Kemendikbud, 2010: 3-10)

Berkowitz[89]mengidentifikasi tujuh faktor yang penting dalam menjamin keefektifan pendidikan karakter, yakni:

1. Peserta didik diperlakukan dengan baik.
2. Peserta didik menyaksikan perlakuan baik yang serupa diberikan kepada orang lain.
3. Sekolah mesti memprioritaskan karakter baik.
4. Peserta didik perlu mempraktikkan karakter baik.
5. Peserta didik perlu aktif terlibat memperdebatkan dan melakukan refleksi tentang isu-isu moral.
6. Orang tua/wali perlu terlibat aktif dalam program pengembangan karakter yang dicanangkan oleh sekolah.

Filosofi pendidikan seni rupa untuk mengembangkan karakter dalam konteks kebutuhan masyarakat yang dibahas dalam bagian ini, mengacu pada pengembangan karakter yang secara khusus dituntut oleh masyarakat melalui institusi pemerintahan yang tercermin pada Undang-Undang atau kebijakan publik lainnya. Karakter yang menjadi tuntutan tersebut tidak semuanya melekat secara otomatis dalam pendidikan seni rupa.

Dalam pendidikan seni rupa, misalnya, interaksi pendidik dan peserta didik dalam kegiatan pembelajaran, membangun karakter khas yang berkaitan dengan sifat seni rupa sebagai bidang studi yang menawarkan pemberian pengalaman estetik melalui kreasi dan apresiasi. Karakter yang secara alamiah terbangun dalam pendidikan seni rupa melalui kegiatan kreasi dan apresiasi antara lain karakter pribadi imajinatif, ekspresif, kreatif/inovatif, mandiri, dan sensitif terhadap gejala estetis. Karena sifatnya yang alamiah tersebut, karakter imajinatif, ekspresif, kreatif/inovatif, mandiri, dan sensitif terhadap gejala estetis dapat dikategorikan sebagai “karakter Intrinsik” dari pendidikan seni rupa.

Karakter yang tidak secara alamiah terbangun dalam pendidikan seni rupa dikategorikan sebagai “karakter ekstrinsik.” Termasuk diantaranya adalah karakter relijius, toleran, demokratis, semangat kebangsaan, cinta tanah air, menghargai prestasi, gemar membaca, dan peduli lingkungan. Karena sifatnya yang ekstrinsik, pengembangan berbagai karakter tersebut dalam pendidikan seni rupa menuntut upaya khusus dari pendidik dalam merancang dan melaksanakan kegiatan pembelajaran.

[89] (Berkowitz, tanpa tahun: 58-61)

2. Konsep Dasar

Pendidikan seni rupa untuk pengembangan karakter (ekstrinsik) peserta didik, bukanlah merupakan sesuatu yang baru. Berbagai praktik masa lalu menunjukkan hal tersebut. Sejarah pendidikan seni rupa menunjukkan bahwa pendidikan seni rupa yang pada masa awal terbatas pada mata pelajaran menggambar dan kerajinan tangan, terkait erat dengan pengembangan kepribadian dalam beragam karakter yang bersifat umum. Sebagai misal, di Taman Siswa yang didirikan oleh Ki Hajar Dewantoro pada masa penjajahan, pelajaran menggambar dipandang sebagai program yang penting dalam upaya menanamkan kesadaran budaya peserta didik sebagai orang Indonesia. Di *Indonesische-Nederlandsche School (INS*) yang didirikan oleh Mohammad Sjafei di Kayutanam Sumatera Barat, pelajaran menggambar merupakan media pengembangan kepribadian peserta didik yang utuh, sejalan dengan motto pendidikan INS: "Kepala, hati, dan tangan."

Konsep *education through art* yang dipopulerkan oleh Herbert Read merupakan refleksi dari disadarinya potensi seni rupa sebagai media pengembangan kepribadian peserta didik secara utuh yang dipandang ideal oleh masyarakat pada suatu masa. Berbagai istilah lainnya yang juga mencerminkan konsep pemanfaatan seni rupa sebagai media pendidikan secara umum, antara lain *arts-based education* (pendidikan berbasis seni), *education with art* (pendidikan dengan seni), dan *art in education* (seni dalam pendidikan). Pendekatan pembelajaran yang populer digunakan dalam pemanfaatan seni rupa untuk mencapai tujuan pendidikan yang lebih luas antara lain *integrated arts approach* dan *infused arts education*.

Fungsi instrumental pendidikan seni rupa sebagai media yang turut berkontribusi dalam mengembangkan kepribadian peserta didik secara utuh yang akan menjadikannya warga negara kompeten dan baik, merupakan alasan utama mengapa pendidikan seni rupa tetap bertahan dalam kurikulum sekolah selama lebih dari dua abad. Tentang hal ini, Elliot W. Eisner[90]menuliskan pandangannya sebagai berikut: "Nilai utama pendidikan seni, menurut pandangan saya, terletak pada kontribusi uniknya terhadap pengalaman individu dalam memahami dunia." Pertanyaan kemudian muncul: "bagaimana caranya agar potensi pendidikan seni rupa dalam pengembangan berbagai karakter ekstrinsik peserta didik terlaksana secara efektif? Jawaban dari pertanyaan tersebut adalah melalui pembelajaran yang secara sadar dirancang dan dilaksanakan oleh pendidik. Kesadaran pendidik untuk secara sengaja merancang pembelajaran yang demikian ini perlu ditekankan oleh karena

[90] (Eisner, 1997: 9)

karakter eksternal tidak secara otomatis terkembangkan melalui kegiatan pembelajaran. Tentang hal ini, Salam[91]menjelaskan bahwa jika karakter ekstrinsik ingin dikembangkan melalui pembelajaran seni rupa, maka hal yang harus dilakukan oleh pendidik adalah mengidentifikasi karakter yang diniatkan untuk dikembangkan lalu kemudian mengintegrasikannya dalam kegiatan pembelajaran.

Identifikasi karakter tersebut tersebut penting oleh karena setiap karakter memiliki cirinya masing-masing. Pembelajaran seni rupa untuk mengembangkan karakter patriotisme tentu berbeda dengan pembelajaran seni rupa untuk menanamkan kesadaran lingkungan atau kesadaran keberagamaan (*religiosity*). Selanjutnya, setelah karakter yang akan dikembangkan teridentifikasi, pendidik merancang kegiatan pembelajaran seni rupa secara seksama dengan mempertimbangkan kegiatan belajar yang relevan dengan karakter yang akan dikembangkan. Kegiatan pembelajaran tersebut dapat berupa kegiatan kreasi seperti pembuatan poster dengan mengangkat tema untuk membangun kesadaran tentang perlunya menjaga kelestarian lingkungan, mengamalkan ajaran agama, menghormati hak asasi manusia, dan mengemban tanggung jawab dalam kehidupan bermasyarakat (Gambar 39). Kegiatan pembelajaran dapat pula berupa pembelajaran apresiasi dengan membahas karya seni rupa yang temanya relevan dengan karakter yang dikembangkan (Gambar 40).

Keefektifan dalam melaksanakan pengembangan karakter melalui pendidikan seni rupa sangat ditentukan oleh sejauhmana pendidik merancang pembelajaran yang komprehensif dan mengimplementasikan prinsip pendidikan karakter sebagaimana yang dikemukakan oleh Berkowitz di atas yakni pembelajaran yang memperlakukan peserta didik dengan baik, berlangsung dalam lingkungan sekolah yang mendukung dan kondusif serta melibatkan semua pihak yang relevan. Sebuah pembelajaran seni rupa yang terancang dengan bagus menjadikan peserta didik terlibat secara personal dan intensif.

3. Implementasi

Pengembangan karakter di sekolah memiliki landasan konstitusional dan operasional oleh karena sekolah, dengan segala perangkatnya, didirikan untuk menyiapkan peserta didik mencapai tujuan pendidikan nasional yang tidak lain merupakan profil manusia dengan karakter ideal yang dicita-citakan.

[91] (Salam, 2018: 317-318)

Gambar 39

Berbagai tema yang relevan dengan pengembangkan karakter yang dapat dipilih dalam pembelajaran kreasi seni rupa. Atas, kiri: poster tentang perlunya menjaga kebersihan diri agar sehat (foto: Wikicommons, CAWST). Atas, tengah: poster untuk mengingatkan agar tidak membuat graffiti secara serampangan demi lingkungan yang bersih (foto: Pixabay). Atas, kanan: poster untuk menumbuhkan kesadaran beragama (foto: Chusnul Hadi); Bawah kiri: Poster untuk menumbuhkan kesadaran tentang perlunya menjaga lingkungan, khususnya lautan (foto: Needpix). Bawah, kanan: poster untuk menyadarkan tentang perlunya memberikan hak anak akan rasa aman (foto: Pixabay, Tumisu).

Gambar 40

Berbagai tema yang terkandung pada lukisan yang relevan dengan upaya pengembangkan karakter yang dapat dipilih dalam pembelajaran apresiasi seni rupa. Atas, kiri: lukisan karya Girodet berjudul “Pemakaman Atala” yang mengangkat tema tentang kesetiaan dan pengorbanan demi komitmen (foto: Wikicommons). Atas, kanan: Lukisan karya David yang menggambarkan ketegaran Socrates untuk meminum racun demi mempertahankan kebenaran yang diyakininya (foto: Wikicommons). Bawah kiri: Lukisan karya Raden Saleh tentang penangkapan Pangeran Dipenogoro yang bertemakan penipuan penjajah (foto: Wikicommons). Bawah, kanan: lukisan karya Rembrandt berjudul “Pembutaan Samson” yang mengangkat tema kesadisan dan penghianatan (foto: Wikicommons).

Landasan pendidikan karakter diperkuat pula oleh Konvensi PBB tentang hak anak, 1989, yang menyatakan bahwa: Pendidikan anak mesti diarahkan pada pengembangan pribadi anak, meliputi kemampuan mental dan fisik, ke arah potensinya yang penuh. Dengan demikian, sekolah mengemban peran amat penting sebagai penanggung jawab pengembangan karakter peserta didik.

Untuk memfasilitasi pelaksanaan pengembangan karakter di sekolah, berbagai program dilaksanakan antara lain pelatihan guru, penyusunan program, dan pengembangan model pembelajaran. Pengembangan karakter peserta didik, khususnya karakter ekstrinsik mata pelajaran, dapat dilaksanakan pada setiap mata pelajaran atau dapat pula secara bersama-sama melalui pendekatan terintegrasi yang melibatkan dua atau lebih mata pelajaran berbasis tema yang disepakati.

Dalam mata pelajaran seni rupa, pengembangan karakter ekstrinsik, sebagaimana telah disinggung di atas dilakukan dengan mengangkat tema relevan dengan karakter yang dikembangkan. Berikut ini adalah dua buah contoh strategi pembelajaran seni rupa untuk mengembangkan karakter tertentu.

Contoh 1: Pengembangan Karakter Bangga terhadap Budaya Sendiri

Mengembangkan rasa bangga terhadap budaya sendiri dapat dilakukan dengan memberi kesempatan kepada peserta didik melakukan eksplorasi terhadap budaya mereka masing-masing. Dengan mengenal lebih dalam budaya sendiri dan mendapatkan kesempatan untuk diapresiasi oleh pendidik dan rekan sekelas, rasa bangga terhadap budaya sendiri dapat terbangun. Berikut rinciannya:

1. Judul: Penciptaan Karya Seni Rupa Menggunakan Pendekatan Artistik, Motif Hias, dan Teknik Khas Seni Rupa Tradisional.
2. Jenjang: Sekolah Menengah Lanjutan Atas.
3. Strategi Pembelajaran: (1) Peserta didik diberi kesempatan mengeksplorasi sebuah bentuk seni rupa tradisional yang menjadi akar budaya sang peserta didik. Untuk itu pendidik menyiapkan informasi atau meminta peserta didik mencari informasi tentang seni rupa tradisional yang akan dieksplorasinya. Informasi dimaksud meliputi fungsi, motif hias, bahan dan teknik pembuatan dari karya seni rupa tradisional yang dipilih. (2) Berdasarkan informasi tersebut, peserta didik menciptakan karya seni rupa dengan menggunakan motif hias dan teknik pembuatan sesuai informasi yang didapatkan. Peserta didik dapat melakukan

improvisasi fungsi, bahan, dan teknik serta melakukan modifikasi motif hias. (3) Pendidik memberi kesempatan kepada peserta didik mempresentasikan karyanya dan mendiskusikan keunikan dari karya seni rupa yang diciptakannya. (4) Pendidik memotivasi peserta didik untuk merasa bangga dengan akar budayanya sendiri.

Contoh 2: Pengembangan Karakter Demokratis

Mengembangkan karakter demokratis dapat dilakukan dengan mempraktikkan praktik demokrasi dalam kegiatan kreasi atau apresiasi seni rupa. Dengan melakukan hal tersebut, dapat terbangun sikap demokratis. Berikut rinciannya:

1. Judul: Penciptaan Karya Seni Rupa Secara Berkelompok dengan Menerapkan Praktik Demokratis.
2. Jenjang: Sekolah Dasar (kelas 5-6).
3. Strategi Pembelajaran: (1) Bagi peserta didik atas kelompok kecil dengan jumlah peserta 5-7 orang (jumlah ganjil). (2) Setiap kelompok diminta untuk membuat mural (lukisan dinding) dengan tema yang ditentukan (misalnya kegiatan pramuka, kerja-bakti, atau berolahraga). (3) Setiap peserta didik diminta untuk membuat rancangan. (4) Peserta didik diminta untuk merembukkan rancangan siapa yang disenangi untuk dipilih diantara rancangan yang dibuat oleh anggota kelompok. Jika kelompok sulit memutuskan, diadakan pemilihan berdasarkan suara terbanyak. (5) Rancangan yang terpilih kemudian secara bersama-sama dilukiskan pada dinding. (6) Sesudah tugas selesai, pendidik menyadarkan peserta didik untuk membuat rancangan dengan serius agar dapat terpilih dan sesudah pilihan ditetapkan, maka semua harus mendukung.

Contoh pengembangan karakter yang ditunjukkan di atas merupakan contoh pengembangan karakter yang dapat dilakukan oleh mata pelajaran seni rupa tanpa harus berkolaborasi dengan mata pelajaran lain. Dengan demikian contoh tersebut relatif lebih mudah pelaksanaannya.

Dalam hal pengembangan karakter dilakukan secara bersama dengan mata pelajaran lain, maka pendidik dari mata pelajaran yang relevan perlu mendiskusikan tema dan prosedur pembelajaran yang direncanakan untuk dilaksanakan. Berbagai model pembelajaran kolaboratif tersedia pada berbagai sumber belajar yang dapat diakses oleh pendidik.

4. Persoalan

Landasan konstitusional dan operasional yang kokoh bagi pengembangan karakter peserta didik tidak secara otomatis menjadikan pengembangan karakter terimplementasi dengan baik, khususnya dalam mata pelajaran bidang studi semacam seni rupa, fisika, matematika, geografi, dan sebagainya.

Mata pelajaran bidang studi cenderung memusatkan perhatian pada tujuan khusus bidang studi. Dengan demikian, karakter yang akan terkembangkan hanya terbatas pada karakter intrinsik yang melekat pada mata pelajaran bidang studi. Untuk mata pelajaran seni rupa, dan mata pelajaran seni pada umumnya, karakter yang menjadi perhatian pendidik adalah karakter imajinatif, ekspresif, kreatif/inovatif, mandiri, dan sensitif terhadap gejala estetis.

Bahri[92]mencatat pada sebuah seminar yang diselenggarakan oleh UNESCO dengan tema *Secondary Education in the 21st Century*, bahwa mata pelajaran seni rupa saat diajarkan di sekolah jarang digunakan sebagai alat pendidikan atau untuk mentransformasikan pengetahuan. Bahri melihat hal ini sebagai paradoks mengingat dampak pendidikan seni rupa yang dapat dilihat pada kehidupan orang dewasa. Ia mengingatkan bahwa di masa lalu, seni rupa dan pendidikan amat erat hubungannya. Di masa kini, keeratan hubungan ini hilang dalam banyak sistem pendidikan di dunia akibat pendidikan yang masif. Sungguh, di masa lalu, pengetahuan, nilai, sejarah, dan mitologi disampaikan melalui seni rupa.

Tentang kurang termanfaatkannya pendidikan seni rupa dalam pengembangan pribadi peserta didik secara utuh, Bushati[93]menyatakan bahwa pengintegrasian seni rupa dengan pendidikan menuntut pergeseran pola pikir (*mindset)*. Karena itu, peran lingkungan dan pendidik sangat penting dalam membimbing peserta didik ke arah pengembangan personal dan sosial. Bushati menegaskan bahwa pendidik di seluruh dunia ditantang secara terus menerus untuk mengembangkan metode pembelajarannya agar dapat memfasilitasi pemerolehan pengetahuan, kemampuan untuk belajar, dan menghadirkan lingkungan yang kondusif bagi pengembangan pribadi peserta didik.

[92] (UNESCO, 2006a: 4)
[93] (Bushati, 2018: 41)

Dalam kaitannya dengan pendidikan seni rupa, tantangan bagi pendidik dalam menjadikan seni rupa sebagai media pengembangan pribadi peserta didik adalah kemampuan menggunakan seni rupa untuk mengembangkan konsep dan bereksplorasi dengan cara yang tidak lazim.

Sesungguhnya telah banyak penelitian dan eksperimen pembelajaran yang dilakukan di seluruh dunia yang memberi penekanan pada peran pendidikan seni rupa tidak hanya sebagai bidang studi, tetapi juga sebagai media dan metode untuk belajar. Sayangnya belum ada hasil penelitian yang berskala besar yang menunjukkan dampak pendidikan seni rupa terhadap capaian peserta didik. Karena itu, penelitian yang lebih banyak, diperlukan.

D. 3. PENDIDIKAN SENI RUPA MULTIKULTURAL

1. Latar Belakang

Pendidikan seni rupa multikultural berada di bawah payung "pendidikan multikultural" yang mencakup berbagai bidang ilmu pendidikan. Karena itu, pertama-tama perlu diuraikan secara singkat tentang makna "pendidikan multikultural."

Beragam definisi telah dikemukakan tentang makna pendidikan multikultural. Bullivand[94]mendefinisikan pendidikan multikultural sebagai upaya "untuk mengajarkan tentang banyak kelompok sosial dan perbedaan cara hidupnya di dalam masyarakat yang pluralistik." Pengajaran ini dipandang penting dalam rangka melengkapi diri peserta didik dengan kemampuan berinteraksi secara harmonis bersama orang lain yang mungkin memiliki latar budaya berbeda. Peserta didik yang memiliki kemampuan tersebut akan bersikap respek dan toleran terhadap orang lain. Pada saat yang sama, ia merasa cinta dan bangga akan budayanya sendiri.

Definisi yang dikemukakan oleh Bullivard tersebut dikritik oleh Davidman sebagai definisi yang tidak berpijak pada sejarah kelahiran pendidikan multikultural sebagai gerakan perlawanan atas ketidakadilan ekonomi, rasial, dan jender. Menurutnya, pendidikan multikultural hendaknya didefinisikan dalam konteks upaya untuk mengubah kondisi masyarakat yang terlanjur diwarnai oleh berbagai ketidakadilan. Karena itu, Davidman lebih menyetujui definisi tentang pendidikan multikultural yang dikemukakan oleh Banks yang menempatkan pendidikan multikultural sebagai gerakan

[94] (Davidman, 1996/1967)

perombakan. Menurut Banks, pendidikan multikultural merupakan gerakan reformasi pendidikan yang memberikan perhatian kepada peningkatan kesamaan dalam bidang pendidikan terhadap beragam kelompok budaya dan sosial.[95]

Perbedaan kedua definisi tentang pendidikan multikultural tersebut di atas terefleksikan dalam berbagai model pendidikan multikultural yang dipraktikkan di sekolah. Di balik perbedaannya, kedua definisi tersebut memiliki semangat yang serupa, yakni keduanya tidak menginginkan adanya suatu budaya yang mendominasi (yang secara tradisional diperani oleh budaya Barat) dalam pendidikan. Kegiatan pendidikan hendaknya mempromosikan keberagaman dalam berbagai aspek kehidupan seperti suku, ras, agama, kelas sosial, jenis kelamin, pandangan dan kondisi tertentu.

Bertolak dari esensi pendidikan multikultural tersebut, dapatlah dikatakan bahwa pendidikan seni rupa multikultural merupakan "pendidikan yang berupaya mempromosikan keragaman sosial-budaya melalui pemberian pengalaman estetik (berkesenirupaan) yang bermakna." Pengalaman berkesenirupaan tersebut berupa pengalaman konseptual, apresiatif, dan kreatif.

Pendidikan seni rupa multikultural tidak lahir begitu saja. Ia dipicu oleh berbagai faktor baik yang bersifat umum, maupun faktor yang bersifat khusus dalam kaitannya dengan seni rupa. Faktor umum antara lain: (1) Ketidakadilan dalam masyarakat. (2) Kebutuhan identitas diri. (3) Perubahan demografis yang terjadi; dan (4) Upaya menghilangkan prasangka buruk di antara warga masyarakat. Adapun faktor khusus, yakni munculnya seni rupa posmodern. Berikut ini merupakan uraian singkat tentang faktor pemicu tersebut.

a. Ketidakadilan dalam Masyarakat

Pendidikan multikultural yang dampaknya meluas ke berbagai belahan dunia dewasa ini lahir sejalan dengan gencarnya gerakan hak sipil di Amerika Serikat. Gerakan hak sipil tersebut berlangsung secara besar-besaran melalui demonstrasi di jalan-jalan setelah perjuangan melalui kantor pemerintah, lembaga legislatif, dan ruang pengadilan tidak membuahkan hasil. Mereka memperjuangkan persamaan hak, keadilan politik, dan kemudahan untuk mereformasi keadaan.

[95] (Davidman, 1996/1967: 68)

Pendidikan multikultural dipandang sebagai pendekatan yang tepat untuk mereformasi sistem pendidikan agar mampu merespon tuntutan masyarakat akan pendidikan yang adil bagi semua kelompok ras, suku, dan budaya. Seperti diketahui, kehidupan sosial di Amerika Serikat pada masa itu sangat didominasi oleh orang kulit putih, sementara orang kulit hitam dan kulit merah, terpinggirkan. Dominasi ini tentu saja tidak terlepas dari kemampuan orang kulit putih dalam membangun supremasinya di Amerika Utara sejak kedatangan mereka dari Eropa ratusan tahun yang lalu. Dominasi suatu suku, ras, atau golongan tertentu inilah yang juga menjadi pemicu lahirnya gerakan pendidikan multikultural di berbagai belahan dunia yang lain. Allison,[96] seorang pendidik seni rupa dari Inggris menuliskan refleksi yang tercermin pada saduran berikut:

> Di penghujung tahun 1960an dan awal tahun 1970an, ketidakpuasan saya terhadap konsep pendidikan seni rupa pada masa itu, yang berpijak pada pandangan Barat tentang seni rupa anak dan kekreatifan, mendorong saya untuk mengamati seni rupa sebagaimana yang dihasilkan dan dialami dalam "dunia nyata" yakni dunia di luar sekolah. Hal tersebut seharusnya menjadi dasar bagi pendidikan seni rupa. Keterlibatan atau pengalaman orang secara aktual dan potensial dalam seni rupa adalah beragam.

Karena ketidakadilan yang ikut merasuk ke dunia pendidikan ini tidak juga pupus, meskipun diakui terjadi perbaikan kondisi di sana-sini, konsep pendidikan multikultural terus tumbuh dan berkembang mengikuti dinamika perkembangan zaman pada dekade 1970 an, 80 an, 90 an, hingga dewasa ini. Ia dikembangkan dan diperjuangkan tidak hanya oleh pendidik dari kelompok tertindas tetapi juga dari mereka yang secara kebetulan memiliki latar belakang kelompok dominan.

b. Kebutuhan Identitas Diri

Sejalan dengan keinginan untuk menciptakan sistem kehidupan politik, sosial, dan ekonomi yang lebih adil bagi semua, muncul pula kebutuhan akan identitas-diri bagi kelompok masyarakat yang selama ini kurang mendapatkan peluang untuk menyatakan identitas-dirinya. Kebutuhan akan identitas-diri disuarakan oleh budayawan dan pendidik yang semakin menyadari bahwa lembaga pendidikan mestilah menghormati warisan budaya peserta didiknya dan bahwa mereka mempunyai hak untuk mengetahui warisan budayanya dan

[96] (Allison, 1995: 145)

membangun rasa kebanggaan akan budayanya itu. Para budayawan dan pendidik tersebut mencemaskan pengaruh budaya dominan yang secara sistematis menggusur budaya terpinggirkan atau kelompok yang senantiasa terpaksa harus menerima standar atau nilai yang didiktekan oleh budaya dominan agar bisa bertahan hidup.

Gambar 41
Demonstrasi besar-besaran memperjuangkan hak sipil pada tahun 1960an di Monumen Washington DC (foto: unsplash, *unseen histories*).

Kecemasan akan pengaruh budaya dominan tersebut dapat dipahami oleh karena budaya terpinggirkan memiliki keunikan masing-masing karena ia tumbuh dan berkembang sejalan dengan kebutuhan dan cara kelompok pendukungnya mengatur dan memecahkan persoalan hidupnya. Pemaksaan standar atau nilai dari budaya dominan[97] ini sangat dirasakan di dunia ketiga yang lantaran kemiskinan dan ketidakberdayaannya terpaksa membiarkan budaya, kepercayaan, dan pandangan yang secara tradisional diyakininya terpinggirkan oleh nilai baru yang asing.

[97] Budaya dominan ini biasa pula disebut sebagai budaya global yang pada dasarnya budaya dari negara maju (dalam konteks masa ini adalah budaya Amerika/Barat).

Gambar 42
Kegiatan karnaval yang menampilkan simbol budaya merupakan cerminan kebutuhan menyatakan identitas diri (foto: Kemendikbud RI, Wikicommons).

Salah satu peluang untuk menyatakan identitas-diri ini adalah melalui kegiatan seni rupa. Kegiatan seni rupa, dan seni pada umumnya, dianggap potensial oleh karena ia mampu mengekspresikan identitas-diri kelompok secara alamiah. Melalui seni rupa, simbol budaya, mitos, keyakinan, ketakutan, dan harapan dari suatu kelompok dapat dinyatakan secara efektif dan otentik. Seni rupa juga mencerminkan kecerdasan khas dalam pemanfaatan bahan dan teknik yang tersedia untuk menafsirkan pengalaman budaya yang unik. Identitas-diri sebagai cerminan suatu budaya, memang dibangun melalui proses pendidikan. Salah satu faktor yang melatari kelahiran pendidikan seni rupa multikultural adalah dirasakannya kebutuhan, bagi kelompok yang secara budaya tersisih, untuk mengenal dan menjadikannya bangga akan identitas-dirinya.

c. Keadaan Demografis yang Berubah

Mobilitas penduduk yang terjadi secara besar-besaran dewasa ini sebagai akibat kebijakan politik (internasional, nasional, lokal) dan desakan ekonomi yang ditunjang oleh kemajuan teknologi informasi/komunikasi, berpengaruh besar terhadap perubahan komposisi penduduk terutama di negara maju dan di kota besar. Negara maju dan kota besar dengan berbagai

fasilitas yang ditawarkannya, menjadi tujuan pemukiman yang menarik bagi orang yang ingin mengembangkan karirnya ataupun sekadar mengadu nasibnya. Tidak mengherankan bila kemudian negara maju dan kota besar mengalami perubahan komposisi penduduk. Amerika Serikat sebagai sebuah negara maju yang memiliki kebijakan keimigrasian yang relatif terbuka, khususnya sebelum peristiwa 11 September yang menimpa WTC, menunjukkan perubahan komposisi penduduk yang amat dinamik. Sebagai gambaran, jumlah peserta didik sekolah dasar dan menengah yang dikenal sebagai kelompok minoritas di Amerika Serikat, telah mendekati jumlah 50% pada penghujung dekade 90 an.[98] Gambaran komposisi penduduk di kota besar, seperti yang terlihat di Jakarta, menunjukkan semakin beragamnya latar belakang budaya, ras, suku, agama, dari penduduk dan semakin terdesaknya penduduk asli (Betawi).

Gambar 43
Keadaan demografi, terutama di kota-kota besar berubah. Kiri: Penduduk Jakarta yang berjubel berasal dari berbagai penjuru (foto: Wikicommons). Kanan: Pemandangan di salah satu sudut Kota New York yang banyak dihuni oleh orang Asia (foto: Unsplash).

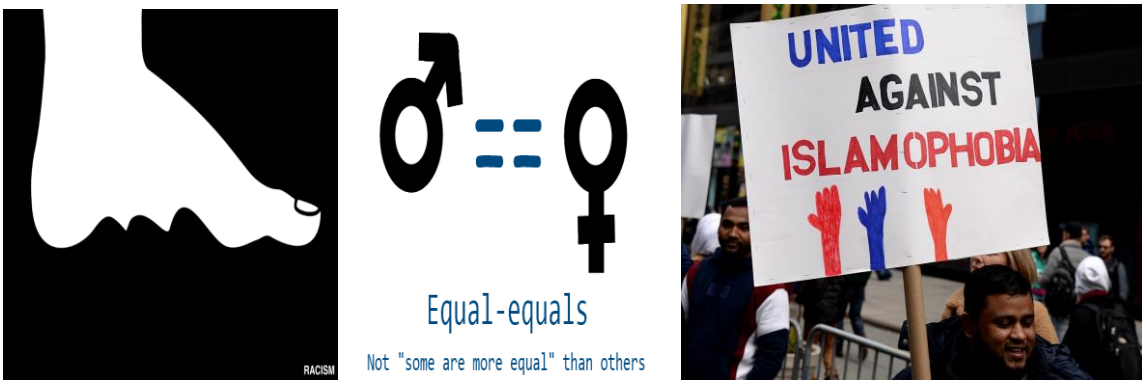
Perubahan komposisi penduduk ini berdampak terhadap dunia pendidikan. Program pendidikan yang ditawarkan diharapkan seyogyanya peduli terhadap kondisi dan latar belakang peserta didik. Kesadaran akan

[98] (Schults, 1996/1997)

perlunya mempertimbangkan latar belakang budaya peserta didik, secara alamiah melahirkan pendidikan seni rupa multikultural di sekolah.

d. Keinginan Menghilangkan Prasangka Buruk

Disadari bahwa dalam masyarakat, terdapat persepsi yang tidak valid terhadap kelompok etnis, budaya, atau agama tertentu. Kesadaran ini, misalnya, disuarakan oleh Dewan Nasional untuk Studi Sosial di Amerika Serikat dengan menyebutnya sebagai salah satu faktor mengapa *pendidikan multikultural* penting dilaksanakan.[99] Ketidakvalidan persepsi tersebut diyakini akan melahirkan prasangka buruk terhadap anggota kelompok etnis atau budaya tertentu. Hal yang keliru ini tidak seharusnya dibiarkan karena berpengaruh bagi terbukanya kesempatan bagi anggota kelompok etnis atau budaya yang diprasangkai dalam mengembangkan diri dan karirnya. Lebih jauh, hal ini akan menciptakan ketidakharmonisan suasana pergaulan antarkelompok dalam masyarakat. Kesadaran akan perlunya menghilangkan prasangka buruk terhadap suatu kelompok etnis, budaya, dan agama inilah, merupakan salah satu pendorong kelahiran pendidikan seni rupa multikultural. Seorang kepala sekolah, sebagaimana dikutip oleh Nieto,[100]mengatakan:" Hadiah yang paling berharga yang dapat diberikan kepada peserta didik (melalui pendidikan multikultural) adalah sikap toleransi terhadap perbedaan."



Gambar 44
Poster yang mengajak untuk menghilangkan prasangka buruk dalam masyarakat dalam konteks ras, jender, dan agama (foto: Wikicommons).

[99] (NCSS, 1996/1997)
[100] (Nieto, 1996/1997: 59)

e. Munculnya Seni Rupa Posmodern

Posmodernisme merupakan istilah yang telah dikenal pada tahun 1930an tetapi barulah mulai digunakan secara meluas pada tahun 1970an dan seterusnya. Posmodernisme lahir disebabkan kegagalan modernisme menjawab berbagai persoalan. Istilah posmodernisme itu sendiri mengandung unsur "modernisme" yang ditantangnya. Karena itu, menurut Neperud, [101]cara terbaik untuk memahami posmodernisme adalah dalam konteks modernisme yang melahirkannya, yang diberinya reaksi, dan yang ditentangnya.

Dalam konteks pendidikan seni rupa, pengaruh posmodernisme tercermin pada gerakan seni rupa posmodern yang lahir dari semangat posmodernisme. Seni rupa posmodern memiliki karakter yang serupa dan juga sekaligus karakter berbeda dengan seni rupa modern. Karakter yang sama tersebut tercermin pada adanya unsur seni rupa modern yang terkandung di dalam seni rupa posmodern. Sementara adanya karakter yang berbeda karena seni rupa posmodern mengandung hal lain yang tidak sejalan dengan semangat seni rupa modern. Tentang hal ini, Jenks mengatakan[102] bahwa seni rupa posmodern memberikan tambahan, mengadakan penyesuaian, dan memberikan sepuhan.

Hamblen[103]mendeskripsikan perbedaan antara seni rupa posmodern dengan seni rupa modern dengan menyatakan bahwa keposmodernan mewujudkan nilai-nilai pluralisme sosial, keragaman etnis, tradisi, dan kontekstualisme. Pengetahuan lokal dan pendapat dari mereka yang bukan pakar dihargai, sesuatu yang bertentangan dengan pandangan kaum modern yang justru memberi tekanan pada rasionalisme dan kepakaran teknologi. Pengalaman nyata, kearifan masyarakat, dan tradisi memainkan peran dalam posmodernisme dan dalam pembuatan keputusannya. Kenyataan bagi kaum posmodernis terdiri atas berbagai kehidupan sosial, historis, dan personal yang berbeda, dengan arti dan makna yang berubah-ubah dan relevan secara kontekstual.

Karakteristik seni rupa posmodern yang diungkapkan oleh Hamblen tersebut sejalan dengan hal yang dikemukakan oleh Efland dkk[104] bahwa seni rupa posmodern merupakan wujud dari produk budaya yang secara pasti tergantung pada, dan mencerminkan kondisi budaya.

---

[101] (Neperud, 1995: 2)
[102] (Salam, 2000: 5)
[103] (Hamblen, 1995: 47)
[104] (Efland dkk, 1996: 38)

Gambar 45
Contoh karya seni rupa posmodern yang menawarkan nilai pluralisme, tradisi, dan kontekstualisme menginspirasi lahirnya gagasan pendidikan seni rupa multikultural (foto: Wikicommons).

Perbedaan antara seni rupa posmodern dan seni rupa modern yang diungkapkan oleh Hamblen di atas, tercermin pada fenomena berikut:

1. Bila seni rupa modern berpijak pada universalisme, maka seni rupa posmodern berpijak pada prinsip pluralisme yang tidak lagi percaya tentang adanya pusat-pusat kebudayaan yang harus dijadikan kiblat, yang harus diikuti standar kualitas seni rupa yang diproklamirkannya.
2. Bila dalam seni rupa modern dikenal istilah seni tinggi yang diperuntukkan bagi seni murni (*fine art*) dan istilah seni rendah bagi seni terapan (*applied art*), maka seni rupa posmodern tidak lagi merasa perlu untuk membedakan antara seni murni dan seni terapan.
3. Bila seni rupa modern memandang remeh seni rupa tradisional karena tidak kreatif lantaran mengulang-ulang bentuk dan motif hias yang sudah baku, maka seni rupa posmodern memberi tempat terhormat

bagi seni tradisional karena otentik lantaran keaslian dan kekhasan yang dimilikinya.

4. Bila seni rupa modern memandang rendah karya seni rupa yang bersifat eklektik karena dianggap tidak bermoral, maka seni rupa posmodern justru memberinya tempat yang terhormat.
5. Bila seni rupa modern menempatkan karya seni rupa dalam posisi yang eksklusif, maka seni rupa posmodern justru berupaya untuk mendobrak batas yang memisahkan antara karya seni rupa dengan masyarakat umum.

Semangat pluralisme sosial budaya yang diusung oleh seni rupa posmodern tersebut di atas, menjadi pijakan pendidikan seni rupa multikultural.

2. Konsep Dasar

Pendidikan seni rupa multikultural pada dasarnya merupakan sebuah filosofi, gagasan besar, atau pendekatan, di atas mana beragam program pembelajaran dikembangkan. Karena sifat yang demikian, maka pendidikan seni rupa multikultural tidak identik dengan satu model program pembelajaran tertentu. Cirinya yang mendasar hanyalah pada semangat untuk mempromosikan keragaman budaya melalui kegiatan kesenirupaan.

Keragaman model pembelajaran seni rupa multikultural merupakan cerminan dari keragaman konsep pendidikan multikultural secara umum yang oleh Nieto[105]digambarkan sebagai serangkaian pilihan model atau strategi pembelajaran dari suatu spektrum yang luas. Spektrum pendidikan multikultural yang diuraikan di atas, secara faktual tercermin dalam kegiatan pendidikan seni rupa multikultural yang dalam tulisan ini dikelompokkan atas tiga model yakni: (1) Model pengenalan. (2) Model pengamalan; dan (3) Model perombakan.

a. Model Pengenalan

Pendidikan seni rupa multikultural *model pengenalan* bertujuan memperkenalkan seni rupa secara konseptual, apresiatif, dan praktis dari berbagai kelompok etnis, ras, agama, kelas sosial, jenis kelamin, pandangan, atau kondisi tertentu. Pengenalan ini dimaksudkan memperluas wawasan peserta didik agar ia dapat memahami "orang lain" dan karya seni rupa yang diciptakannya, yang mungkin saja sangat berbeda dengan keyakinan dan tradisi

[105] (Nieto, 1996/1997)

yang dianut oleh sang peserta didik. Dengan demikian, model ini lahir dengan harapan untuk menghilangkan prasangka buruk terhadap orang lain, jika prasangka tersebut ada dalam diri peserta didik. Mengenal beragam karya seni rupa dengan segala keunikan dan latar filosofinya, bermanfaat bagi pengembangan sikap apresiatif peserta didik.

Gambar 46
Beragam topeng dari berbagai daerah di Indonesia yang dapat dipilih sebagai tema pembelajaran seni rupa multikultural *model pengenalan*. Kiri atas: Topeng dari Batak, Sumatera Utara. Tengah: Topeng dari Bali; Kanan atas: Topeng Betawi, Jakarta. Kiri bawah: topeng dari Asmat Papua. Kanan, bawah: Topeng Dayak, Kalimantan (foto: Wikicommons).

Pembelajaran yang dilaksanakan dapat berupa kegiatan kurikuler, atau ekstra kurikuler. Demikian pula, pembelajaran dapat diterapkan pada sekolah atau kelas yang bersifat monokultur maupun kelas yang peserta didiknya memiliki latar belakang etnis, ras, agama, atau kondisi sosial yang beragam (multietnis/multikultur).

Berbagai metode pembelajaran yang dapat dipilih oleh guru untuk memperkenalkan seni rupa dengan segala aspeknya dari berbagai kelompok masyarakat ini antara lain ceramah yang dilengkapi dengan media pandang-dengar (foto, slaid, film, atau video), diskusi, praktik studio, studi lapangan, dan sebagainya.

Gambar 47
Beragam topeng dari mancanegara yang dapat dipilih sebagai tema pembelajaran seni rupa multikultural "Model Pengenalan." Atas, kiri: Topeng dari Pulau Torres Street, Australia. Atas, tengah: Topeng dari Jepang. Atas, kanan: Topeng dari Afrika. Bawah, kiri: Topeng dari Kongo, Afrika. Bawah, tengah: Topeng Indian dari Amerika Utara. Bawah, kanan: Topeng dari Cina (foto:

Pengenalan karya seni rupa dari daerah/Nusantara atau mancanegara yang dilakukan dalam kegiatan praktik kreasi, memberi kesempatan kepada peserta didik untuk lebih memahami karya seni rupa yang dijadikan sebagai topik bahasan. Menarik untuk dicatat, bahwa dalam berbagai kasus, peserta

didik di kota besar, seringkali tidak familiar dengan budaya leluhurnya sendiri. Hal ini berarti, mereka pun perlu diperkenalkan dengan seni rupa yang berakar pada budayanya sendiri.

Gambar 48
Dengan secara langsung mempraktikkan suatu jenis karya seni rupa, baik yang berakar pada budaya sendiri maupun budaya lain, peserta didik mendapatkan pemahaman yang baik tentang jenis seni rupa yang dipraktikkan (foto: Kemenag Sumsel, Koleksi Bandi Sobandi, dan Info Publik. Id).

Tantangan yang dihadapi oleh pendidik dalam melaksanakan kegiatan praktik kreasi adalah sejauhmana pendidik memiliki penguasaan teknis berkaitan dengan jenis seni rupa yang akan dipraktikkan. Hal ini dapat dipahami oleh karena luasnya spektrum karya seni rupa yang dapat dijadikan sebagai pokok bahasan.

Selain aspek keterampilan teknis, aspek yang juga potensial menimbulkan persoalan adalah fasilitas bahan dan peralatan dalam pelaksanaan pembelajaran kreasi. Untuk itu, pendidik perlu memilih jenis karya seni rupa yang memungkinkan dipraktikkan.

Melihat sifatnya yang sekadar memperkenalkan jenis seni rupa dari budaya tertentu yang tidak familiar bagi peserta didik, maka pendidikan seni rupa multikultural model pengenalan ini, identik dengan berbagai model pendidikan multikultural lainnya, tetapi dengan nama yang berbeda. Model pendidikan multikultural yang identik tersebut yakni: model *additive*

*approach*nya Banks, model *inclusion level*nya Gay, model *tolerance level*nya Nieto, dan model *single group studies*nya Sleeter dan Grant.

b. Model Pengamalan

Pendidikan seni rupa multikultural *model pengamalan* secara khusus diterapkan pada kelas yang multikultur. Disebut model pengamalan, karena model ini mengakui adanya keragaman dan berusaha untuk mengamalkan ide "persamaan" dalam keragaman tersebut secara sistemik dan sistematis dalam kegiatan pembelajaran. Kegiatan pembelajarannya dirancang sedemikian rupa sehingga setiap peserta didik yang berasal dari berbagai latar belakang etnis, ras, agama, kelas sosial, jenis kelamin, pandangan, dan kondisi tertentu, mendapatkan kesempatan yang sama untuk belajar. Bila pada pendidikan seni rupa multikultural model pengenalan guru masih dapat melaksanakan kegiatan pembelajaran secara tradisional karena ia sekadar memperkenalkan wajah seni rupa dari berbagai latar, maka pada model pengamalan, guru ditantang untuk tidak hanya memperkenalkan keragaman serta "persamaan hak dalam keragaman" yang diperjuangkan gigih kaum multikulturalis, tetapi mengimplementasikan cita-cita tersebut secara nyata di kelas. Di sini, masalah teknis pembelajaran hanyalah faktor sekunder. Faktor primer adalah adanya sikap positif dari guru tentang persamaan dalam keragaman yang ditandai oleh semangat mengamalkannya. Untuk itulah, guru perlu mengadakan introspeksi-diri dengan meminjam pertanyaan yang dikemukakan oleh Chalmers:[106] "Mengapa seni rupa dibuat? Untuk apa? Bagaimana menjadikan seni rupa relevan dengan peserta didik yang begitu beragam latarnya?"

Pendidikan seni rupa multikultural model pengamalan tersebut, identik dengan model *transformation approach*nya Banks, model *infusion level*nya Gay, model *acceptance* dan *respect level*nya Nieto, model *teaching the culturally different, teaching the human relation*, dan model *teaching the multikultural education approach*nya Sleeter dan Grant.

Agar pendidikan seni rupa multikultural model pengamalan ini dapat terlaksana dengan baik, maka lingkungan sekolah pertama-tama harus dibuat kondusif. Misalnya, tidak adanya perlakuan diskriminatif atas dasar latar belakang peserta didik. Untuk membangun suasana yang non-diskriminatif ini, guru dan pegawai yang menjadi fasilitator di sekolah seyogyanya merefleksikan pula keragaman latar belakang sosial budaya. Demikian pula dengan kebijakan sekolah, yang tercermin pada aturan dan kurikulum, semuanya mestilah bersifat serba melingkupi sehingga peserta didik merasakan bahwa keyakinan,

[106] (Chalmers, 1996: 71)

tradisi keluarga, dan kondisi sosialnya diterima dan dihormati. Jelaslah, bahwa seorang guru seni rupa akan mengalami kesulitan menerapkan model pengamalan, bila ia tidak didukung oleh segenap komponen sekolah.

Gambar 49
Pendidikan seni rupa multikultural *model pengamalan* menekankan pada terciptanya lingkungan kondusif bagi peserta didik untuk tampil sesuai dengan identitasnya masing-masing. Salah satu kegiatan yang lazim dilakukan untuk menumbuhkan rasa bangga terhadap budaya sendiri adalah kegiatan festival dan semacamnya (foto: Wikicommons).

Pada pendidikan seni rupa multikultural model pengamalan, konsep seni rupa yang digunakan sebagai titik tolak dalam merancang kegiatan pembelajaran, adalah konsep yang bersifat terbuka. Artinya, guru harus menggunakan konsep seni rupa sebagaimana seni rupa itu dimaknai dan difungsikan secara beragam. Dalam kehidupan nyata, seni memang memiliki arti dan fungsi yang bervariasi seperti: mengekspresikan perasaan, memperindah sesuatu, menceriterakan pengalaman, mengeritik, mendokumentasikan kejadian, menghibur, memperingati peristiwa, menampilkan simbol budaya, merangsang imajinasi, menghasilkan nilai ekonomis, dan banyak lagi. Dengan demikian, menjadi tantangan bagi guru seni rupa untuk memilih tema pembelajaran yang dapat ditafsirkan secara bebas oleh peserta didik sesuai dengan pengalaman, tradisi, dan keinginannya masing-masing.

Gambar 50
Kegiatan seni rupa yang menyatukan peserta didik dari berbagai latar dimaksudkan sebagai upaya pengamalan hidup secara harmoni dalam masyarakat (foto: Wikicommons).

Penerapan pendidikan seni rupa multikultural model pengamalan dalam praktik studio (penciptaan karya seni rupa) dapat dimulai dengan memilih tema penciptaan. Salah satu cara yang disarankan adalah dengan menggali tema dari peserta didik.

Dengan demikian tema penciptaan tidak seragam tetapi bervariasi sesuai dengan latar belakang peserta didik seperti tema barongsai, wayang, ondel-ondel, idul-fitri, natal, dan sebagainya. Selain itu, tema dapat dipilih dengan menggali budaya atau kekhasan lokal tempat sebuah sekolah berada. Sekolah yang berada di Jakarta mungkin dapat memilih tema: Monumen Nasional, ondel-ondel, Taman Mini Indonesia, Pasar Seni Ancol, atau Bundaran HI; Sekolah yang berada di Yogyakarta dapat mengangkat tema: Andong, Malioboro, alun-alun, keraton, ketoprak, wayang, batik, atau sekaten. Sekolah yang berada di Makassar dapat memilih tema: Pantai Losari, Monumen Mandala, Benteng Fort Rotterdam, tari pakarena, tari ganrang bulo, dan sebagainya. Tema yang bersifat lokal, dianggap mampu mengikat secara psikologis karena secara nyata peserta didik hidup di daerah tersebut.

Tema yang telah dipilih kemudian diwujudkan secara visual dengan menggunakan media sesuai dengan keinginan peserta didik. Tidak ada media yang lebih unggul dari media lainnya. Demikian pula, tidak ada teknik mengolah media yang lebih baik dari teknik lainnya. Pada suatu kegiatan praktik studio dengan tema “barongsai” misalnya, berbagai media penciptaan

dapat dipilih oleh peserta didik seperti media tanah liat dengan teknik butsir, daun lontar dengan teknik anyaman, kertas berwarna dengan teknik mosaik, media cat air dengan teknik pengecatan tebal (teknik poster), atau media cat air/kanji dengan teknik *finger painting.*

Penerapan pendidikan seni rupa multikultural model pengamalan ini dalam pembelajaran yang bersifat teoritis (estetika, sejarah seni rupa) atau apresiatif (kritik seni rupa) juga harus berpijak pada keragaman seni rupa dengan prinsip bahwa tiap karya seni rupa memiliki makna, dan kriteria keindahannya masing-masing. Dengan perkataan lain, tidak ada standar baku yang berlaku untuk semua. Menjadi tugas guru untuk memperkenalkan makna dan kriteria keindahan dari setiap karya yang dibahas dalam kegiatan pembelajaran. Upaya pengenalan makna dan kriteria keindahan dapat dilakukan dengan menginformasikan secara langsung, menyiapkan bahan bacaan, atau menghadirkan orang kompeten mengenai tema yang dibahas.

Dengan pemahaman yang baik, maka peserta didik dapat memiliki bekal yang relevan dalam merasakan nilai artistik yang dimiliki sebuah karya seni rupa. "Bekal yang relevan" ini penting oleh karena menurut Kaepler[107]seseorang dari kelompok budaya tertentu menanggapi secara berbeda dengan anggota kelompok lainnya terhadap suatu stimulasi yang sama.

Sejalan dengan hal yang dikemukakan oleh Kaepler di atas, Chalmers menyarankan agar guru jangan merasa berhak memberikan penilaian terhadap suatu karya seni rupa berdasarkan kriteria yang diyakininya oleh karena setiap budaya memiliki definisi dan kriterianya sendiri mengenai hal yang berkualitas dan bermakna. Selanjutnya ia menyarankan pendekatan antropologis dalam kritik seni rupa yang memberikan hak kepada orang yang kompeten (seniman) dari budaya tersebut untuk menafsirkan, memberikan penilaian, dan mendapatkan pengakuan dan penghargaan atas karyanya.

Keinginan menyajikan bahan pembelajaran yang "serba melingkupi" dalam pendidikan seni rupa multikultural tercermin pada sebagian rumusan tujuan pembelajaran yang dikemukakan oleh Lankford[108]seperti:

1. Peserta didik mempelajari teori seni rupa yang tradisional dan yang bersifat alternatif.
2. Peserta didik mengenal bahwa konsep seni rupa bervariasi di antara berbagai budaya, dan berubah sesuai tuntutan zaman.

[107] (Chalmers, 1996: 52)
[108] (Chalmers, 1996: 53)

3. Peserta didik memahami bahwa karya seni rupa dapat dinilai dengan berbagai teknik.
4. Peserta didik mencoba menemukan nilai tentang seni rupa yang dianut dalam lingkungannya.
5. Peserta didik mempelajari nilai individual dan nilai masyarakat yang tercermin pada karya seni rupa.
6. Peserta didik mempelajari tentang lembaga dan jaringan sosial yang mendukung dan mempengaruhi seni rupa.
7. Peserta didik diperkenalkan berbagai bentuk penajaan (pensponsoran) terhadap seni rupa yang terjadi dalam sejarah dari berbagai budaya.

Dengan pendidikan seni rupa multikultural model pengamalan ini, maka orientasi seorang pendidik seni rupa tampaknya memang harus berubah menjadi lebih terbuka dan akomodatif.

c. Model Perombakan

Pendukung pendidikan seni rupa multikultural *model perombakan* merasa tidak puas dengan sekadar mengamalkan gagasan keragaman budaya dan sosial oleh karena menurut mereka, kondisi masyarakat saat ini pada dasarnya tidak kondusif karena masih maraknya ketidakadilan atas dasar suku, ras, agama, kondisi sosial, jenis kelamin, atau pandangan yang dianut. Ketidakadilan tersebut tercermin pada adanya diskriminasi, ketidaksamaan peluang untuk mengakses layanan publik, atau pemberian label stigma (ciri negatif) pada individu dan kelompok tertentu.

Karena adanya ketidakadilan tersebut, maka pendidik seharusnya mengagendakan perombakan struktur, pola hidup, dan pandangan masyarakat dalam kurikulum dan kegiatan pembelajarannya. Ia tidak seharusnya membiarkan ketidakadilan tersebut oleh karena bila ia melakukan itu, maka kegiatan pembelajaran seni rupa multikultural yang dilakukannya hanyalah bersifat semu. Kurang bermakna.

Pendukung pendidikan seni rupa multikultural model perombakan tampaknya tergolong sebagai pengembang kurikulum yang berlandaskan pada ideologi rekonstruksionisme sosial. Rekonstruksionisme sosial meyakini bahwa masyarakat perlu ditata ulang agar tercipta masyarakat yang lebih baik dan sejahtera.

Menurut pendukung pendidikan seni rupa multikultural model perombakan, budaya bukanlah suatu yang mesti diterima dan tidak dapat

diubah, dan karena itu ia perlu ditinjau. Kalantzis dan Cope[109]menegaskan bahwa, agar efektif, pendukung pendidikan multikultural mestilah proaktif dan tidak hanya memikirkan kenikmatan yang ditawarkan oleh keragaman hidup tetapi juga memberikan perhatian pada isu pokok yang timbul akibat pergesekan antarkelompok yang mungkin melahirkan konflik dan rasa sakit.

Gambar 51
Ketidakadilan yang melahirkan kesenjangan sosial dan memicu protes merupakan hal yang menjadi fokus perhatian bagi pendukung pendidikan seni rupa multikultural *model perombakan* (foto: Pixabay, Wikicommons).

Stuhr, Petrovich-Mwaniki, dan Wasson[110]yang menjadi pendukung pendidikan seni rupa multikultural model perombakan menegaskan dalam sebuah pernyataannya bahwa untuk melaksanakan kegiatan pembelajaran, mereka memusatkan perhatian pada faktor-faktor dinamik dan kompleks yang memengaruhi interaksi manusia yakni kemampuan fisik dan mental, kelas sosial, jender, usia, politik, agama, dan kesukuan. Mereka mencari pendekatan lebih demokratik yang memberikan peluang bagi kelompok terpinggirkan menyuarakan dirinya dalam proses pendidikan seni rupa, dan menumbuhkan

[109] (Nieto, 1996/1997)
[110] (Stuhr, Petrovich-Mwaniki, dan Wasson, 1992)

kepekaan semua pihak akan asumsi yang dianggap benar yang melekat pada ideologi dominan.

Lebih jauh, Stuhr, Petrovich-Mwaniki dan Wasson mengidentifikasi lima langkah utama dalam mengembangkan kurikulum pendidikan seni rupa multikultural sebagai berikut:

1. Langkah pertama adalah guru menganalisis dan memperbaiki sikap negatif yang mereka mungkin miliki terhadap pluralisme sosial dan keragaman suku. Dengan cara ini, mereka akan menciptakan suasana belajar seni rupa multikultural yang kondusif.
2. Langkah kedua adalah guru dan siswa melakukan analisis situasi agar akrab dengan masyarakat.
3. Langkah ketiga, guru dan peserta didik memilih bahan kurikulum yang relevan dan sekaligus menarik.
4. Langkah keempat adalah guru dan peserta didik secara berkolaborasi menyelidiki persoalan yang berkaitan dengan bahan kurikulum yang telah dipilih. Pada langkah yang keempat ini, Stuhr, Petrovich-Mwaniki dan Wasson menyarankan tindakan yang perlu ditempuh yakni mengidentifikasi persoalan sosial yang berkaitan dengan agama, suku, tingkat kehidupan ekonomi, jenis kelamin, usia, dan kemampuan mental serta fisik. Sesudah itu, mengumpul data relevan, mengklarifikasikannya, menantang nilai yang dianut siswa, membuat keputusan reflektif lalu mengambil langkah nyata sesuai keputusan.
5. Terakhir, langkah kelima adalah guru melaksanakan program evaluasi baik formatif maupun sumatif.

Pendidikan seni rupa multikultural model perombakan mengarahkan peserta didik melakukan aksi advokasi dalam upaya mengubah masyarakat ke arah yang dicita-citakan. Advokasi merupakan bentuk komunikasi yang bertujuan mempengaruhi pihak relevan (pemimpin formal dan informal, anggota masyarakat yang berkepentingan) dalam membuat putusan dan bertindak. Advokasi tersebut dapat berupa advokasi lembut dan santun. Dapat pula berupa advokasi kasar dan provokatif. Semua itu, tergantung pada analisis situasi dan kondisi. Bagaimanapun bentuk advokasi yang dilakukan, agar efektif, tujuan advokasi harus dirumuskan dengan sangat jelas, yang kemudian upaya untuk mencapai tujuan tersebut, direncanakan dan dilakukan secara sistematis, terstruktur, dan bertahap.

Mengubah keadaan masyarakat, memang bukan merupakan pekerjaan gampang. Idealisme dan militansi sangat diperlukan. Dalam konteks inilah, pendukung pendidikan seni rupa multikultural model perombakan memang

merupakan pribadi yang memiliki idealisme dan militan dalam meraih idealismenya tersebut. Tidak mengherankan jika umumnya yang menjadi pendukung pendidikan seni rupa multikultural model perombakan adalah aktivis.

Pendidikan seni rupa multikultural model perombakan tampaknya identik dengan model *decision making and social action approach*nya Banks, model *deconstruction* dan *transformation approach*nya Gay, model *affirmation, solidarity*, dan *critique level*nya Nieto, dan model *multicultural and social reconstructionist*nya Sleeter dan Grant.

Gambar 52
Contoh karya poster yang dibuat oleh peserta didik sebagai bentuk advokasi dalam rangkai turut serta menata masyarakat menuju ke masyarakat yang warganya hidup harmoni (foto: Koleksi Sukarman).

D. 3. PENDIDIKAN SENI RUPA BUDAYA VISUAL

1. Latar Belakang

Masyarakat kita dewasa ini, khususnya yang tinggal di daerah perkotaan, hidup dalam lingkungan yang semakin jauh dari alam. Memang kita masih berpijak dan berjalan di atas bumi, menghirup udara, merasakan panasnya matahari, dikelilingi oleh pepohonan, serta ditimpa oleh hujan atau salju, tetapi "roh hubungan dengan alam" itu sudah sangat jauh berbeda dengan roh hubungan dengan alam yang dirasakan oleh masyarakat manusia masa lalu yang tidak mengenakan alas kaki, menggunakan gua sebagai tempat berlindung dan setiap saat harus mempertahankan dirinya dari sergapan binatang buas.

Berapa banyak di antara kita yang masih punya waktu untuk menatap bulan, menelusuri semak belukar, atau memanjat pohon untuk memetik buahnya yang bergelantungan? Alam memang bukan lagi menjadi lingkungan kita yang utama.

Sebagai gantinya kini kita hidup dan menghabiskan sebagian besar dari waktu kita dalam lingkungan buatan. Ruang kerja kita tidak lagi diterangi oleh cahaya matahari yang masuk dari jendela tetapi oleh cahaya buatan yang terang benderang yang memancar dari plafon atau dinding. Hawa sejuk dalam ruangan dihadirkan melalui alat pendingin udara yang berfreon.

Saat tidur, kita tidak lagi dibangunkan oleh kokok ayam tetapi terbangun oleh bunyi alarm yang telah disetel untuk berdering secara otomatis ketika saat yang direncanakan untuk bangun tiba. Saat berpindah dari satu tempat ke tempat lain, meskipun hujan turun dengan lebatnya, tak setetespun air mengenai diri kita lantaran kita berada di dalam mobil yang tertutup rapat.

Dalam kungkungan lingkungan buatan yang semakin menjauhkan diri kita dari alam, hadir pendamping setia yang siap memenuhi berbagai "kebutuhan masa kini" kita akan informasi, komunikasi dan hiburan yakni televisi, komputer desktop, *laptop*, *ipad, handphone*, dan berbagai perangkat elektronik lainnya serta surat kabar dan majalah. Berjam-jam waktu dihabiskan di depan televisi yang menjejali kita dengan informasi dalam berbagai tema: kehidupan para pesohor, skandal, pembunuhan, kuis, iklan, kampanye, kecelakaan, olahraga, politik, kompetisi, dakwah,dan bencana alam. Jika tidak di depan televisi, bisa jadi kita sedang asyik di depan *laptop* menelusuri internet, atau berkirim pesan visual melalui *handphone*.

Gambar 53
Masyarakat yang pola kehidupannya begitu dekat dengan alam, sebuah pola kehidupan yang amat jauh berbeda dengan pola kehidupan masyarakat dewasa ini, khususnya masyarakat perkotaan. Kiri: Suku Maasai, di Afrika (foto: Wikicommons). Kanan: Masyarakat Mentawai, Kalimantan (foto: Wikicommons, E.J. Kambari).

Gambar 54
Lingkungan kehidupan masyarakat perkotaan dewasa ini yang serba buatan. Kiri: Pemandangan Kota Hongkong (foto: Pixabay). Kanan: interior sebuah ruang rapat yang berpenerangan dan berpendingin buatan (foto: Pixabay).

Dalam kondisi hidup seperti yang digambarkan di muka, kita terjejali oleh pesan visual berlimpah yang secara sadar atau tidak membentuk persepsi kita tentang kehidupan. Pesan tersebut adalah sesuatu yang dikemas secara cerdas oleh para perancang dengan tujuan dan kepentingan tertentu. Ia mungkin saja merupakan sesuatu yang superfisial dan tidak substansial tetapi karena ia begitu gencar menghampiri, maka lambat laun ia akan membekas dalam benak. Kondisi keberjejalan pesan visual inilah yang kemudian di sebut sebagai " budaya visual."

Duttman[111]mendefinisikan secara sederhana istilah "budaya visual" sebagai budaya yang "didominasi oleh citraan. " Sejalan dengan definisi ini, Tavin[112]memformulasikan pengertian budaya visual sebagai "sebuah kondisi kehidupan manusia yang dipengaruhi secara dalam oleh citraan, teknologi penelusuran informasi, berbagai cara memandang, mempertunjukkan, dan menggambarkan sesuatu." Freedman dan Stuhr[113]mendefinisikan budaya visual sebagai "keseluruhan citraan dan artefak yang terdesain yang membentuk kepriadaan (eksistensi) kita." Semua definisi tersebut menegaskan dua hal pokok yakni: (1) Citraan/artefak visual sebagai elemen esensial dari budaya visual; dan (2) Keterhubungan antara citraan/artefak visual tersebut dengan kehidupan manusia sebagai pencipta dan pemirsa/penikmat.

Istilah budaya visual, oleh sebagian orang, dipandang tidak begitu tepat menggambarkan keadaan oleh karena istilah tersebut menonjolkan aspek visual, padahal dalam kenyataan, aspek visual hadir tidaklah sendirian tetapi bersama-sama dengan moda komunikasi lain seperti audio (suara,bunyi) dan aksara. Televisi atau internet misalnya, menyampaikan pesan kepada kita yang terbentuk dari kombinasi musik, suara, efek bunyi, bahasa (teks), dan citraan visual. Jika kita menyaksikan siaran televisi dengan mematikan bunyinya, maka kita akan mengalami kesulitan untuk menangkap pesan yang disampaikan. Informasi yang ditampilkan pada sebuah laman di internet akan sulit ditangkap jika tulisan yang ada dalam laman itu ditutupi; meski citraan visualnya jelas dan menarik. Alhasil, informasi berlimpah yang merasuki kehidupan kita dewasa ini adalah informasi yang disampaikan secara multimoda.

Sehubungan dengan keterkaitan erat antara citraan, audio, dan teks, istilah budaya visual yang digunakan hendaknya dipahami tidak berdasarkan makna katanya, tetapi digunakan dalam konteks maksud yang dikandungnya yakni moda komunikasi visual dan non visual. Budaya visual yang begitu

[111] (Karen, dkk, 2003: 44)
[112] (Tavin, 2009: 2-3)
[113] (Freedman dan Stuhr, 2004: 816)

melingkupi kehidupan masyarakat kontemporer tidak hanya memberi pengaruh yang bersifat persepsional terhadap realitas tetapi juga pada aspek perilaku yang membentuk identitas diri. Karena pesona pesan-pesan visual, seseorang dapat menjadi lebih asyik dengan dirinya yang menjadikannya kurang memberikan perhatian pada lingkungan geografis, budaya dan sosial tempat ia bermukim. Karena pesona pesan-pesan visual, seseorang dapat mengubah kebiasaan dan gaya-hidupnya.

Berlimpahnya pengalaman visual yang dirasakan melalui interaksi dengan media visual (televisi, komputer, *handphone*, buku, majalah, baliho, brosur, graffiti) serta terbatasnya kemampuan untuk memahami dan menganalisis fenomena pengalaman visual tersebut secara komprehensif mendorong lahirnya bidang kajian baru yakni kajian budaya visual. Muncullah istilah "keaksaraan visual" (*visual literacy*) yang bermakna kemampuan memahami secara kritis, menafsirkan, dan menciptakan citraan visual (*visual images*).[114] Dalam formulasi yang lain Giorgis dkk[115]menyatakan bahwa keaksaraan visual adalah kemampuan seseorang untuk membangun makna dari citraan visual.

Citraan visual, seperti halnya dengan tulisan, merupakan hasil curahan gagasan yang mengandung pandangan ideologi tertentu. Dengan demikian, sebuah citraan visual dapat dipandang sebagai sebuah teks untuk dibaca karena didalamnya terkandung makna. Tidak berlebihan jika Bamford menyatakan bahwa keaksaraan visual menyangkut apa yang dilihat dengan mata fisik dan dicerna dengan mata hati. Apa yang dicerna dengan mata-hati tentu menyangkut segala hal yang menyertai pesan visual seperti suara, bunyi, atau teks.

Keterampilan membaca citraan visual merupakan salah satu kunci kesuksesan seseorang dalam kehidupan kontemporer dewasa ini. Penguasaan keterampilan tersebut menuntut pemberian pengalaman yang bersifat khusus karena dalam citraan visual seringkali melekat simbol tertentu yang maknanya relatif, tidak pasti, tergantung dari konteks.

Dewasa ini, seseorang diharapkan tidak hanya mampu berperan sebagai pembaca atau penafsir citraan visual tetapi juga pencipta citraan visual agar ia tidak hanya menjadi komunikator pasif tetapi juga sebagai komunikator yang aktif.

---

[114] (Brown, 2004: 52)
[115] (Bamford, 2003:1)

Gambar 55
Kehidupan manusia dewasa ini yang begitu lengket dengan televisi dan gawai (gadget, peranti elektronik yang dapat menunjang pekerjaan dan kebutuhan komunikasi). Kedekatan dengan perangkat elektronik tersebut secara tidak sadar membentuk pola dan gaya hidup (foto: Pixabay, Sofyan Salam).

Keaksaraan visual, sebagaimana ditegaskan oleh Bamford[116]adalah tentang menafsirkan citraan dari masa kini dan masa lalu dan menciptakan citraan yang dapat menyampaikan pesan ke pemirsa secara efektif. Dengan demikian kemampuan menciptakan citraan visual bukan lagi monopoli para

[116] (Bamford, 2003: 1)

perancang grafis (*graphic designer*) tetapi juga oleh masyarakat umum. Menarik apa yang diungkapkan oleh Bamford yang dimuat dalam sebuah brosur yang diterbitkan oleh Universitas Otago New Zealand,[117] sebagaimana yang tercermin pada saduran berikut ini:

> Citraan berupa gambar, lukisan, dan foto mengerubuti kita. Bidang ekonomi sangat tergantung pada representasi visual dan ide desain, gaya, serta rasa. Memahami makna citraan tersebut, merupakan suatu kebutuhan mendasar. Dengan tidak memahaminya, kita tergolong sebagai "buta literasi rupa." Berjejalnya citraan di sekitar kita bermakna bahwa melek literasi rupa sangat penting agar kita dapat memperoleh informasi, membangun pengetahuan, dan mendapatkan hasil pendidikan yang sukses. Citraan sangat berperan dalam upaya pemahaman kita tentang dunia.

Sesungguhnya kemampuan memahami citraan visual bukanlah sesuatu yang baru sama sekali. Sejak dahulu orang telah berkomunikasi melalui berbagai bentuk citraan visual seperti peta, foto, rencana bangunan, formula kimia, rambu lalu-lintas ataupun foto *rontgen*. Tetapi di era budaya visual ini, kemampuan membaca citraan visual menjadi semakin penting. Bahkan ada yang menyebutnya sebagai kemampuan *survival*, kemampuan bertahan agar tidak tersingkirkan dari arena kehidupan. Hal ini terutama jika dikaitkan dengan kemampuan menguasai teknologi yang memfasilitasi seseorang berinteraksi dengan citraan visual seperti televisi, komputer dalam berbagai variasinya (*desktop, laptop, ipad*), dan perangkat elektronik lainnya.

Potensi untuk memahami citraan visual telah mulai berkembang dalam diri manusia sejak masa awal kelahirannya. Bayi yang baru berusia beberapa bulan telah memiliki gambaran mental (*memory picture*) tentang orang yang dekat dengannya sehingga ia akan berontak dan menangis bila ia didekati oleh orang yang dirasakannya asing. Pada usia sekitar setahun, ia telah mampu mengenal citraan visual sederhana, misalnya foto kucing yang dipahaminya sebagai seekor kucing. Tidak lama kemudian, ia mulai mampu mengomunikasikan gagasannya dalam bentuk citraan visual yang bermula dari goresan coreng-moreng yang tidak beraturan ke berbagai bentuk yang dapat dipahami sebagai representasi manusia, binatang, pohon, matahari, rumah, dan mobil.

[117] (Otago, 2012: 1)

Gambar 56
Di luar ruangan, citraan menjejali kehidupan melalui baliho, grafiti, rambu, dan berbagai media visual lainnya (foto: Pixabay, Wikicommons Zamwan, Sofyan Salam).

Potensi keaksaraan visual diperoleh melalui proses bertahap hingga dicapainya kemampuan yang memadai untuk memahami, menafsirkan, dan menghasilkan citraan visual secara bermakna. Secara alamiah, potensi keaksaraan visual ini dapat diperoleh dengan belajar sendiri tetapi jika itu yang

terjadi pemerolehan keterampilannya mungkin akan lambat. Melalui diskusi atau kerja kelompok yang terancang dalam suatu kegiatan pembelajaran, potensi keaksaraan visual dapat diperoleh secara lebih efektif dan efisien.

Pendidikan budaya visual pada dasarnya berfokus pada pengembangan kapasitas seseorang agar memiliki kemampuan keaksaraan visual. Karena itu, pendidikan budaya visual menyangkut pengembangan keterampilan yang dibutuhkan seseorang dalam:

1. Memahami isi citraan visual dan menganalisis berbagai aspek dari isi citraan visual tersebut seperti akurasi, validitas, kualitas, dampak sosial yang dapat ditimbulkan, ideologi yang terkandung, dan sebagainya. Pemahaman tentang isi citraan visual penting dimiliki agar seseorang mampu memilah mana hal penting dan hal tidak penting serta membedakan yang superfisial dan substansial, yang nyata dan palsu; serta
2. Memanfaatkan atau menciptakan citraan visual untuk menyampaikan beragam pesan.

Dalam konteks pembelajaran, Christoperson[118]mengelaborasi kedua keterampilan tersebut di atas, sebagai berikut:

1. Menafsirkan, memahami, dan mengapresiasi makna beragam pesan visual.
2. Melakukan komunikasi secara efektif melalui penerapan prinsip dan konsep dasar desain (komunikasi) visual.
3. Menciptakan pesan-pesan visual dengan menggunakan komputer dan perangkat teknologi lainnya.
4. Menggunakan “pemikiran visual” untuk membuat konsep solusi terhadap masalah.

Pendidikan budaya visual bersifat multidisipliner yang berusaha mengenal dan menafsirkan dalam seluruh konteksnya yang kaya, interaksi antara subjek dan objek, antara pengamat dan apa yang diamati. Kemultidisiplineran budaya visual disebabkan oleh karena citraan visual yang menjadi fokus perhatiannya menyentuh berbagai disiplin ilmu seperti seni rupa, sejarah seni rupa, linguistik, filosofi, psikologi, sosiologi, studi media, semiotika, teknologi pendidikan dan desain instruksional. Fokus kajian budaya visual tentu berkaitan dengan bidang-bidang keilmuan tersebut. Kajian budaya visual dalam bidang seni rupa dikaitkan dengan citraan visual sedangkan kajian budaya dalam bidang lingustik berkaitan dengan aspek kebahasaan.

[118] (Brown, 2004: 53)

Pentingnya pendidikan budaya visual dalam konteks demokrasi dan hak asasi ditekankan oleh Freedman[119]dengan mengingatkan bahwa kebebasan pribadi dalam negara demokrasi tidak lagi terbatas pada kebebasan berbicara. citraan visual telah menjadi objek yang populer digunakan dalam menyatakan pendapat dengan cara memamerkan, menduplikasi, memanipulasi, dan menyiarkannya melalui berbagai media secara meluas. Secara terus-menerus objek dan citraan visual ditampilkan, ditafsirkan, dan pada akhirnya menjadi pengetahuan, identitas, dan lingkungan yang baru. Ia memediasi hubungan sosial antara pembuat dan penafsir citraan visual.

Muirheid[120]yang mengadakan penelitian tentang budaya visual dan penerapannya di sekolah untuk tesis magisternya di *Georgia State University* mencatat berbagai alasan mengapa pendidikan budaya visual penting dilaksanakan. Berikut ini alasan tersebut.

1. *Budaya visual* meliputi pengalaman di dalam dan di luar kelas. Segenap pengalaman membentuk hidup kita, dan budaya visual termasuk di dalamnya. Banyak pendidik yang percaya bahwa umumnya pengalaman yang mengubah hidup terjadi di luar kelas yang justru sulit dikontrol oleh guru. Karena itu siswa perlu mendiskusikan mengenai pengalaman tersebut agar ia memahaminya.
2. *Budaya visual* bersifat multibudaya. Banyak pakar yang mengingatkan kita untuk tidak hanya paham budaya sendiri tetapi juga paham terhadap budaya lain agar tidak merasa budaya sendiri saja yang hebat. Siswa harus diberi peluang mendiskusikan makna berdasarkan berbagai sudut-pandang, keyakinan, dan budaya oleh karena tidak pernah ada jawaban yang pas untuk segalanya. Melalui budaya visual siswa mengkaji citraan transkultural yang akan memberi pemahaman mendalam tentang berbagai budaya.
3. *Budaya visual* mentransformasi individu dan masyarakat. Ada yang mengatakan bahwa pengkajian terhadap citraan memfasilitasi terjadinya transformasi pemikiran dalam berbagai tingkatan. Melalui diskusi, pertanyaan dilontarkan, penafsiran dilakukan, dan putusan dibuat semuanya melalui diskusi yang akan mengantarkan ke kesepakatan. Hal in akan berdampak pada transformasi masyarakat.
4. *Budaya visual* cocok dengan upaya pengembangan melek teknologi karena budaya visual berkaitan langsung dengan penggunaan teknologi komunikasi yang berkembang dengan pesatnya. Maka menjadi sangat relevan untuk memasukkan budaya visual dalam kurikulum sekolah. Melalui pendidikan budaya visual yang dikaitkan dengan penguasaan

[119] (Freedman, 2003: 3)
[120] (Muirheid, 2011: 11-19)

teknologi komunikasi, siswa mendapatkan peluang memecahkan masalah secara lintas disiplin.

5. *Budaya visual* membantu siswa mengeksplorasi ide personalnya. Melalui pengalaman kreasi siswa mendapatkan kebebasan menyatakan gagasan visualnya. Jika siswa dapat menghadirkan pengalaman pribadinya ke dalam kelas ia akan semakin termotivasi untuk belajar dan mengaitkan apa yang dihasilkannya dengan apa yang terjadi di dunia luar.
6. *Budaya visual* membuka jalan bagi kehidupan masa depan. Diyakini bahwa budaya visual akan semakin berkembang di masa depan. Karena itu, mempelajarinya saat ini akan membantu siswa untuk menyongsong masa depannya.

Dipandang pentingnya budaya visual tercermin pada kandungan kurikulum sekolah terutama di negara maju. Budaya visual tercantum dalam mata pelajaran, bukan hanya pada mata pelajaran seni rupa, tetapi pada mata pelajaran bahasa, matematika, sejarah, geografi dan komputer. Kevin Tavin, profesor dari *Ohio State University*[121]merumuskan tujuan mata kuliah budaya visual yang diasuhnya dengan menuliskan bahwa ia mengharapkan mahasiswa peserta mata kuliahnya dapat: (1) Menjelaskan peranan budaya visual dalam membentuk ideologi dan persepsi budaya melalui interaksi antara citraan, pengamat, dan konteks; dan (2) Menganalisis secara kritis peran citraan dalam konteks pedagogis. Dengan tujuan itu, meskipun tidak tercapai secara penuh, Tavin meyakini bahwa mata kuliahnya telah memberi kesempatan kepada mahasiswa membagi pengalaman tentang budaya visual yang dialaminya dan untuk mengartikulasikan idenya tentang kehidupan.

Setelah membahas budaya visual dan pendidikan budaya visual secara umum, berikut ini pembahasan khusus tentang "pendidikan seni rupa budaya visual" yang dalam Bahasa Inggris disebut dengan istilah *visual culture art education (VCAE).* Ada pula yang menggunakan istilah *visual culture-based art education (VCBA*). Pembahasan meliputi konsep dasar, implementasi, dan persoalannya.

1. Konsep Dasar

Perkembangan dunia keilmuan akibat pesatnya perkembangan teknologi serta terjadinya pergeseran pandangan dan kebijakan tentang pendidikan budaya sebagaimana yang termanifestasi pada ide "Pendidikan

[121] (Tavin, 2009: 19)

budaya visual" menginspirasi sebagian pendidik seni rupa untuk menerapkan gagasan pendidikan budaya visual dalam melakukan pembelajaran seni rupa. Untuk itu, mereka melakukan terobosan dengan bergerak melewati batasan disiplin ilmu pendidikan seni rupa dan kerangka teoretis yang digunakan sebelumnya. Berkat upaya tersebut, pendidikan budaya visual yang bersifat lintas disiplin, kemudian termanifestasi dalam pendidikan seni rupa dengan sebutan "pendidikan seni rupa budaya visual."

Pendidik seni rupa yang menjadi pelopor gerakan pendidikan seni rupa budaya visual antara lain: Kevin Tavin, Paul Duncum, Kerry Freedman, dan Brent Wilson. Para pelopor tersebut aktif mempromosikan pendidikan seni rupa budaya visual melalui tulisan, presentasi, dan wawancara. Kerry Freedman, misalnya, menulis buku teks tentang pendidikan seni rupa budaya visual yang berjudul *Teaching Visual Culture* yang dipublikasikan oleh Teacher College dan NAEA pada tahun 2003.

a. Tujuan dan Cakupan Pendidikan Seni Rupa Budaya Visual

Pendidikan seni rupa budaya visual memberi dampak yang luar biasa terhadap pelaksanaan pendidikan seni rupa oleh karena munculnya konsep filosofis atau paradigma baru pendidikan seni rupa yang amat berbeda dengan konsep pendidikan seni rupa yang diyakini sebelumnya. Dengan pendidikan *seni rupa budaya visual*, tujuan dan cakupan pembelajaran mengalami pergeseran. Wilson[122]mencatat perubahan ini sebagaimana yang terungkap pada saduran berikut ini.

> "Perubahan yang terjadi dalam bidang pendidikan seni rupa adalah akibat dari faktor yang kami pendidik seni rupa belum juga memahaminya. Pendidik seni rupa di Timur dan Barat dipengaruhi oleh sejumlah faktor luar yang mempengaruhi teori dan praktik kita. Hakikat seni rupa dan wacana kritis yang menyertainya berkembang dari ideologi modernisme ke posmodernisme. Berbagai bentuk seni rupa muncul semisal seni rupa pertunjukan, seni rupa instalasi, seni rupa video dan seni rupa web. Studi tentang citraan mengalami rekonfigurasi yang drastis dan kacau menjadi disiplin baru yang dikenal sebagai budaya visual."

Pendidikan seni rupa budaya visual pada dasarnya sejalan dengan tujuan gerakan budaya visual yakni untuk mengembangkan kemampuan memahami budaya visual yang lahir dari dorongan sosial, politis, ekonomis,

[122] (Wilson, 2003: 108)

keagamaan dan kultural yang berkaitan erat dan berbasis pada kegiatan manusia. Pemahaman ini dapat dicapai melalui pengamatan dan penilaian terhadap citraan visual, serta penciptaan citraan untuk menghadirkan makna baru. Melalui kegiatan tersebut, pemberian makna terhadap kehidupan dapat dilakukan.

Dalam bahasa yang sederhana, Elliot W. Eisner[123]menyatakan bahwa tujuan pendidikan seni rupa budaya visual yang dipandangnya sebagai sebuah bentuk etnologi, adalah "mengembangkan kemampuan siswa dalam memanfaatkan seni rupa untuk memahami nilai-nilai dan kondisi kehidupan dari mereka yang hidup dalam masyarakat multikultural." Tujuan pendidikan seni rupa budaya visual tercermin pada prinsip dan kemampuan dasar minimum yang diperlukan untuk keaksaraan visual peserta didik sekolah dasar, menengah, dan tinggi sebagaimana yang dikemukakan oleh Brown[124]berikut ini.

1. Peserta didik membutuhkan keterampilan memahami hubungan antara teknologi dan praktik penciptaan makna.
2. Peserta didik perlu mengembangkan bahasa visual.
3. Peserta didik perlu diberi pengalaman untuk memahami prinsip desain visual.
4. Peserta didik memerlukan pengalaman yang membuka peluang memahami, menafsirkan, dan mengapresiasi pesan-pesan visual.
5. Peserta didik memerlukan pengalaman menciptakan dan memanipulasi citraan.
6. Peserta didik perlu menyatakan pemikiran, pengetahuan, dan makna secara visual.
7. Peserta didik perlu melihat hubungan antara estetika dengan desain komunikasi visual.
8. Peserta didik perlu pengalaman dalam menggunakan persepsi visual.
9. Peserta didik perlu pengalaman dalam mengamati, memikirkan, dan mengemukakan argumen secara kritis.

Dengan tujuan pendidikan seni rupa budaya visual seperti disebutkan di atas, fokus pembelajaran seni rupa tidak lagi dibatasi pada pemberian pengalaman estetis yang bersifat apresiatif dan kreatif melalui karya seni murni dan seni terapan seperti seni lukis, seni patung, seni grafis, desain, dan sebagainya yang mendominasi pembelajaran seni rupa sebelumnya. Fokus pembelajaran meluas ke segala citraan visual atau objek yang kita kenal sebagai karya budaya visual dengan penekanan pada aspek isi, nilai, dan maknanya. Konteks sosial, historis, ekonomis, politis, dan isi/pesan sebuah citraan visual

[123] (Sacramento, 2008: 36)
[124] (Brown 2004: 57)

lebih penting dari pada kualitas artistik yang bersifat formal (garis, warna, tekstur, volume, ruang, komposisi). Konteks sosial tersebut misalnya menyangkut kekuatan cara penggambaran visual dalam mengungkapkan persoalan aktual, pembentukan identitas budaya, fungsi produksi kreatif, makna narasi citraan, dan peran teknologi.

Dalam upaya mengidentifikasi karakteristik pendidikan seni rupa budaya visual dibandingkan dengan praktik pendidikan seni rupa masa sebelumnya, Freedman[125]mengemukakan empat ciri pendidikan seni rupa budaya visual, yakni:

1. Memperluas domain pendidikan seni rupa.
2. Menggeser fokus pembelajaran dari hal yang bersifat artistik formal ke arah memproduksi makna.
3. Menekankan pentingnya konteks sosial dalam upaya memproduksi makna; dan
4. Menekankan pentingnya kegiatan kritik.

Dengan karakteristik yang dikemukakannya tersebut, Freedman memandang perlu dilakukannya rekonsepsi terhadap pendidikan seni rupa. Perubahan penekanan dalam pembelajaran tersebut tidak menyepelekan kualitas formal karya seni rupa, tetapi memosisikannya sebagai sarana untuk mencapai pemahaman tentang makna dan nilai suatu citraan visual dalam konteks yang lebih luas. Perlengkapan dasar yang diperlukan dalam ruangan kelas seni rupa tidak lagi hanya terbatas pada cat, kertas, kuas, dan plastisin tetapi mencakupi kamera digital, komputer, televisi, pemindai (*scanner*), dan printer.

b. Metode Pembelajaran Pendidikan Seni Rupa Budaya Visual

Metode pembelajaran yang diterapkan dalam pendidikan seni rupa budaya visual tidak berbeda dengan metode pembelajaran yang telah lama dikenal dalam pembelajaran seni rupa melalui kegiatan persepsional yang dikenal dengan istilah "pembelajaran apresiasi seni rupa," dan kegiatan penciptaan atau ekspresi yang dikenal dengan istilah "pembelajaran kreasi seni rupa" atau "praktik studio." Perbedaannya yakni pada orientasi pembelajaran. Karena perbedaan orientasi pembelajaran tersebut, maka istilah pembelajaran apresiasi seni rupa tidak lagi digunakan tetapi digantikan dengan istilah pembelajaran "kritik." Demikian pula istilah pembelajaran kreasi seni rupa diganti dengan istilah pembelajaran "produksi makna" (*meaning making*).

[125] (MacDougal, 2003: 104-105)

1). Pembelajaran Kritik

Pada pembelajaran apresiasi seni rupa, yang menjadi fokus utama pembahasan adalah karya seni rupa (seni gambar, seni lukis, seni grafis, seni patung, dan berbagai jenis seni rupa terapan) ditinjau dari kualitas artistiknya sesuai teori seni rupa klasik, modern atau posmodern. Maksud pembahasan tersebut untuk memberikan pemahaman terhadap kualitas artistik karya yang dibahas yang akan mengantarkan pada tumbuhnya rasa penghargaan/apresiasi terhadap karya tersebut. Karya yang dipilih untuk dibahas memanglah karya yang dipandang memiliki kualitas artistik.

Pada pendidikan seni rupa budaya visual karya dipilih dari berbagai citraan visual yang melingkupi kehidupan keseharian kita seperti spanduk, baliho, grafiti, iklan, rambu lalu-lintas, motif baju kaos, merek dagang, grafis televisi, video, dan film didasarkan pada isi/pesan yang terkandung di dalamnya. Pembahasan difokuskan pada konteks sosial, ekonomis, politis, keagamaan, kultural dari isi/pesan karya yang dipilih dengan tujuan mengungkap makna yang dikandungnya. Makna tersebut tidaklah mesti diapresiasi jika memang dipandang tidak layak untuk itu. Bahkan, sebuah karya dapat saja dihujat. Karena itu pada pendidikan seni rupa budaya visual, istilah kritik lebih dipilih dari pada istilah apresiasi. Dalam suatu wawancara, Paul Duncum menegaskan bahwa tujuan utama pendidikan seni rupa budaya visual adalah mengembangkan kesadaran kritis dari pada mengembangkan kemampuan apresiasi.

Dalam seni rupa budaya visual, elemen formal seni rupa seperti garis, warna, bidang, tekstur, volume dan ruang serta prinsip penyusunannya menjadi karya seni rupa seperti kesatuan, kontras, pusat perhatian (*vocal-point*), dan keseimbangan tidak lagi menjadi fokus pembahasan. Sebagai gantinya, fokus pembahasan beralih ke berbagai isu sosial, politis, ekonomis, dan kultural.

Sebagai fokus pembahasan baru, Duncum[126]mengemukakan tujuh prinsip yang harus digunakan dalam membahas suatu citraan dalam konteks pendidikan seni rupa budaya visual. Dengan ketujuh prinsip tersebut, roh pembelajaran seni rupa menjadi lain sama sekali. Ketujuh prinsip tersebut, adalah:

1. *Kekuasaan* (*power*). Aspek kekuasaan menjadi tema yang mendapatkan tempat yang istimewa dalam pendidikan seni rupa budaya visual. Hal ini tidaklah mengherankan oleh karena pendukung dari pendidikan seni

[126] (Duncum, 2010: 6-10)

rupa budaya visual pada umumnya termasuk kubu rekonstruksi-sosial (*social recontructivism*) yang berpandangan bahwa dunia ini tidak adil karena terjadinya penggunaan kekuasaan yang sewenang-wenang. Kekuasaan tersebut harus direbut agar dunia dapat diperbaiki. Untuk melakukannya, yang pertama kali harus dilakukan adalah menyadarkan semua pihak, khususnya pihak yang tertindas, akan kondisi masyarakat yang tidak sehat akibat penyalahgunaan kekuasaan. Dalam konteks pendidikan di sekolah, peserta didik harus dibangkitkan kesadarannya melalui pengamatan dan diskusi terhadap citraan visual yang mencerminkan penggunaan kekuasaan tersebut: siapa yang menggunakan kekuasaannya melalui citraan visual, kekuasaan apa saja, bagaimana citraan visual menyampaikan ide, nilai dan keyakinan untuk melayani kepentingan mereka yang memegang kekuasaan, baik kekuasaan sosial, ekonomis, dan politis? Bagaimana tokoh politik menggunakan citraan visual untuk melanggengkan kekuasaannya? Bagaimana pula pengusaha pemilik modal (korporasi) menggunakan citraan visual untuk mengeruk keuntungan semaksimal mungkin dengan menawarkan jasa, produk, atau gaya hidup tertentu? Bagaimana pula kelompok pemberdaya masyarakat menggunakan citraan visual untuk melawan penindasan pemilik kekuasaan? Akan menarik untuk mendiskusikan dengan peserta didik bagaimana isu-isu dalam masyarakat seperti perbedaan kelas, ras, etnis, jender, dan orientasi sosial "berperang" dalam kancah representasi visual. Dalam membahas bagaimana kekuasaan telah digunakan berbagai pihak (politisi, pengusaha/korporasi, lembaga, individu) memanfaatkan citraan visual sesuai dengan kepentingan mereka masing-masing. Peserta didik perlu disadarkan bahwa mereka pun memiliki kekuasaan untuk menolak atau menerima pesan citraan visual. Dengan demikian, siswa tidak lagi sekadar menjadi pengamat/pemirsa yang pasif tetapi aktif dalam menyaring citraan visual yang diterimanya. Dengan kesadaran yang dimilikinya, peserta didik memiliki filter yang memungkinkannya untuk menerima suatu pesan yang dikandung suatu citraan visual jika sesuai dengan pandangannya, menerima sebagian, menolak atau tidak bersikap apa-apa.

2. *Ideologi.* Ideologi sebagaimana yang telah didefinisikan di muka adalah "sekumpulan ide tentang nilai dan tujuan sosial, ekonomis, politis yang disertai program tindakan untuk mencapai tujuan tersebut." Contoh dari ideologi tersebut antara lain pancasilaisme, komunisme, sosialisme, kapitalisme, liberalisme, neoliberalisme, nasionalisme, konservatisme, environmentalisme, multikulturalisme, modernisme, posmodernisme, zionisme, militerisme, radikalisme, feminisme, dan amat banyak lagi. Citraan visual sangat potensial untuk merefleksikan

ide, visi, cara pandang ideologi tertentu. Dalam kenyataannya, *citraan visual* telah menjadi ajang penyampai ide, cita-cita, keyakinan dari beragam ideologi. Karena itu, citraan yang merefleksikan suatu ideologi potensial untuk bias jender, etnis, ras, dan memarjinalkan kelompok tertentu. Kepopuleran suatu ideologi tidak terlepas dari peran citraan visual yang secara terus menerus, tersurat atau tersirat, mengkampanyekan ideologi tersebut. Dengan mencermati citraan visual, ideologi yang berada di balik citraan tersebut dapat ditelusuri. Tentu saja ada ideologi yang menampak secara terang benderang dan ada pula yang samar-samar. Sebuah citraan visual berupa baliho yang mengajak masyarakat menghemat penggunaan air bersih pastilah merupakan refleksi dari ideologi environmentalisme. Tetapi jika dalam upaya penghematan air bersih tersebut ditawarkan produk tertentu, bisa jadi ideologi yang dominan di balik baliho tersebut adalah ideologi kapitalisme yang menjadi pijakan dari korporasi yang menjual produk tersebut secara komersial.

3. *Representasi* (*representation*). *Representasi* berkaitan dengan bagai-mana suatu ide atau ideologi dihadirkan dalam bentuk citraan visual. Representasi menyangkut apa yang digambarkan oleh suatu citraan visual, bagaimana ia digambarkan, dan apa yang sukses atau gagal digambarkan. Banyak cara yang digunakan merepresentasikan suatu pesan dalam wujud citraan visual agar komunikatif antara lain dengan menggunakan simbol yang familiar dengan pengamat/pemirsa, penonjolan yang disengaja melalui peletakan pusat perhatian (*vocal point*), sudut pandang yang efektif, pembingkaian (*framing*) yang tepat, penggunaan bahasa tubuh dan ekspresi wajah, dramatisasi gagasan, dan banyak lagi. Diskusi mengenai sejauh mana fungsi representasi suatu citraan visual merupakan bagian penting dari pembelajaran seni rupa budaya visual.
4. *Intertekstualitas (intertextuality). Intertekstual* menyangkut keterhu-bungan antara citraan visual dengan teks kultural lainnya seperti buku, musik, puisi, dokumen, atau bentuk citraan lainnya. Intertekstual amat populer dalam dunia komunikasi visual. Citraan digali dari sumber lain, ditiru, *dicopy-paste*, atau diubah. Lukisan Monalisa dari Leonardo da Vinci yang terkenal itu dimanfaatkan oleh banyak pihak untuk menyampaikan pesan tertentu. Oleh pelukis Dadaisme lukisan Monalisa diberi kumis untuk menyampaikan pesan ejekan. Oleh pelukis lain, Monalisa diberi helm untuk menyampaikan pesan tertentu. Semua itu menunjukkan bahwa salah satu aspek yang menarik dari citraan

visual adalah terjadinya keterhubungan antara citraan dan teks atau antara citraan dengan citraan lainnya.[127]

5. *Kemasan yang menggoda (seduction).* Kemasan merupakan hal yang penting ditinjau dari aspek persuasif suatu citraan visual. Suatu ide atau ideologi merasuk dalam diri kita karena disampaikan secara gencar dan bertubi-tubi. Tetapi mungkin juga karena ide tersebut dikemas secara menggoda sehingga menimbulkan kesan. Tidak mengherankan jika kemasan yang menggoda seperti penampilan objek yang sensual (wanita cantik, suasana romantik, kesejukan, kedamaian) seringkali dimanfaatkan sebagai bentuk kemasan suatu citraan visual. Salah satu hal yang penting dari aspek kemasan citraan visual adalah digunakannya berbagai moda komunikasi secara serentak (multimodalitas) yakni ditampilkannya citraan visual bersama dengan teks, musik/suara, atau cahaya. Bahkan di galeri seni pun, suatu citraan berupa gambar, foto, atau lukisan dilengkapi dengan label, katalog, atau ulasan. Sifat multimodalitas citraan visual menjadikan efek yang ditimbulkannya menjadi lebih dalam dan menyentuh. Sulit membayangkan suatu citraan visual tanpa dilengkapi dengan teks/aksara, bunyi atau musik. Dengan mendiskusikan aspek kemasan ini, peserta didik akan memiliki pemahaman yang lebih komprehensif tentang citraan visual.
6. *Cara pandang* (*gaze*). Cara pandang terhadap citraan berkaitan dengan kecenderungan seseorang dalam memandang citraan dengan khas dan membangun hubungan dengan citraan tersebut. Cara seseorang menatap suatu citraan tidak terlepas dari latar belakang jender, etnisitas, nasionalitas, kelas sosial, usia, dan sebagainya.
7. *Keterpaduan citraan* (*multimodality*). Keterpaduan citraan mengacu pada kenyataan bahwa tidak ada citraan yang murni, bebas dari kata, musik, atau bunyian lainnya. Bahkan di museum, sebuah karya yang dipamerkan senantiasa disertai dengan label yang mendeskripsikan karya tersebut. Keterpaduan citraan ini amat nyata jika menonton televisi, mengamati layar *handphone*, atau bekerja di depan komputer. Dalam berbagai kasus, sebuah gambar atau foto yang disertai dengan teks kadangkala menjadi sulit dipahami makna sesungguhnya jika teks yang menyertainya ditutupi.

[127] Dimanfaatkannya lukisan Monalisa dalam contoh di atas, karena lukisan Monalisa merupakan lukisan yang amat populer yang padanya telah melekat suatu kesan tertentu.

Gambar 57

Contoh berbagai citraan yang potensial dipilih dalam pembelajaran kritik pada pendidikan seni rupa budaya visual. Atas kiri: leaflet menggambarkan wanita korban kekerasan (foto: Wikicommons). Atas kanan: seorang wanita menggunakan bendera Amerika Serikat sebagai jilbab (foto: *Open Culture*). Tengah, kiri: Baju kaos dengan motif "bibir"yang menggoda (foto: Pixabay, Sofyan Salam). Tengah, kanan: rambu dengan gambar seorang pekerja laki2 yang dapat mengesankan bias jender (foto: Pixabay Mabel Amber). Bawah: karya mural dengan tema provokatif (foto: Wikicommons).

Pendukung pendidikan seni rupa budaya visual memilih pendekatan rekonstruktivisme sebagai pijakan dalam metode pembelajaran. Karena itu tidak mengherankan jika dalam kegiatan kritik, metode yang digunakan adalah inkuiri (*inquiry method*). Dengan metode inkuiri ini, guru mengarahkan peserta didik menyusun sendiri pengetahuannya melalui kegiatan penyelidikan. Untuk memotivasi peserta didik, guru memberikan berbagai pertanyaan provokatif berkenan dengan citraan atau benda yang dibahas. Sebagai contoh, terhadap rambu (lihat Gambar 57 tengah kanan) guru dapat memprovokasi dengan bertanya: "Mengapa orang yang digambarkan pada rambu umumnya bias jender yakni hanya menggambarkan laki-laki? Pertanyaan provokatif tersebut dirancang untuk menghadirkan isu yang bersifat terbuka untuk diselidiki. Isu ini kemudian dikembangkan menjadi pertanyaan baru untuk ditelusuri secara terus-menerus. Keuntungan dari metode ini adalah akan muncul berbagai sudut pandang untuk dikonfrontir satu sama lain dalam rangka membantu peserta didik mengaitkan antara pengetahuan atau pengalaman yang dimilikinya dengan isu yang diselidiki. Hal ini akan mengantarkan peserta didik menemukan solusi atau pengetahuan baru yang pada gilirannya akan membantunya membuat simpulan.

2) Produksi Makna

Untuk kegiatan kreasi/studio, pergeseran terjadi pada diberikannya perhatian ke jenis kegiatan kreasi/studio yang memberikan kemudahan bagi peserta didik mengonstruksi atau mendekonstruksi citraan atau mereposisi suatu objek/artefak untuk melahirkan suatu ide dalam konteks baru. Karena itulah, istilah yang lazim digunakan sebagai pengganti istilah kreasi/studio seni rupa adalah "produksi makna." Istilah ini lebih disukai dari pada istilah kreasi seni rupa karena sudah menjadi kebiasaan bahwa kreasi seni rupa berkaitan erat dengan penciptaan karya yang didasari terutama atas pertimbangan estetis.

Tema citraan visual yang dipilih sebagai topik pembelajaran dikaitkan dengan isu sosial, politis, ekonomis, keagamaan, dan kultural sebagaimana yang diuraikan di atas untuk menawarkan solusi atas persoalan yang ditemukan. Jenis kegiatan praktik yang menjadi favorit adalah kolase, montase, asemblase, instalasi, dan seni rupa pertunjukan yang amat memberi peluang bagi peserta didik mengeksplorasi idenya (melakukan konstruksi atau dekonstruksi ide) dengan memanfaatkan citraan visual atau objek yang ada di sekelilingnya sebagai bentuk refleksi atau solusi terhadap suatu persoalan kemasyarakatan. Pendidikan seni rupa budaya visual menempatkan citraan visual atau objek yang dapat dengan mudah ditemukan dalam kehidupan sehari-hari sebagai komponen utama untuk dimanfaatkan atau dimanipulasi

oleh peserta didik, baik secara manual maupun digital. Memanfaatkan citraan visual atau objek yang "siap pakai" lebih disukai dari pada mengajarkan peserta didik suatu teknik tertentu dalam berkarya, misalnya mengajarkan teknik pengecatan dengan cat air untuk melahirkan kesan transparan atau teknik membutsir tanah liat untuk menciptakan efek tekstur tertentu, dan sebagainya.

Pendukung pendidikan seni rupa budaya visual memandang kegiatan praktik sebagai hal yang amat penting karena melalui kegiatan tersebut, peserta didik mendapatkan kesempatan memahami budaya visual secara lebih mendalam yang memungkinkannya menghadirkan suatu makna baru. Pemahaman tersebut diperoleh melalui penciptaan citraan visual atau objek yang unik, kebebasan dalam mengomunikasikan ide, dan penggalian makna simbol yang dilakukan dalam penciptaan. Diakui bahwa dalam kegiatan kritik pemahaman siswa tentang budaya visual mendapatkan peluang untuk dikembangkan. Tetapi kegiatan praktik memiliki peranannya sendiri dalam membangun pemahaman budaya visual peserta didik. Melalui kegiatan praktik, peserta didik mendapatkan kesempatan untuk mengaitkan isu budaya visual yang dikemas menjadi sebuah konsep dengan keterampilan teknis dalam mewujudkan konsep tersebut. Freedman[128]menyatakan bahwa kegiatan praktik merupakan jalur yang penting untuk memperoleh pemahaman mendalam terhadap budaya visual. Salah satu sebabnya adalah melalui proses penciptaan yang menghasilkan produk, peserta didik merasakan keterhubungan antara bentuk, perasaan, dan pemahaman. Karena itu, Freedman menegaskan bahwa pembicaraan mengenai budaya visual mestilah mencakupi dua aspek utama yaitu aspek kritik dan praktik yang memproduksi makna baru.

Kegiatan praktik berkarya dalam konteks budaya visual senantiasa mencerminkan citraan visual dan objek yang akrab dalam kehidupan sehari-hari yang didaur-ulang oleh penciptanya untuk menyatakan keprihatinan, mempertanyakan sesuatu, memberikan penafsiran atau mengemukakan suatu pernyataan. Bagi pendukung pendidikan seni rupa budaya visual, tujuan kegiatan praktik berkarya memang demi kepentingan sosial, politis, atau kultural. Bukan untuk kepentingan pribadi yang bersifat terapis. Sebagai contoh, terhadap citraan yang dinilai "bias jender" sebagaimana yang terlihat pada rambu-rambu pada Gambar 58, peserta didik diminta memproduksi makna baru berupa rambu-rambu yang sejenis tetapi dengan tidak bias jender. Bukan rambu-rambu yang sekadar artistik tanpa menyodorkan makna baru. Kekreatifan yang menjadi dasar penilaian karya peserta didik tidak lagi mengacu pada teori kekreatifan semacam yang dikemukakan oleh Frans Cizek,

[128] (Freedman, 2003: 147)

John Dewey, atau Viktor Lowenfeld yang menomorsatukan ekspresi personal yang orisinal. Kekreatifan bagi pendukung pendidikan seni rupa budaya visual dinilai pada sejauhmana karya yang dihasilkan merefleksikan pemikiran kritis dan mengomunikasikan nilai kultural dan makna sosial.

Gambar 58
Beberapa rambu yang potensial untuk dipilih sebagai topik pembelajaran karena dinilai bias jender dengan hanya menampilkan figur laki-laki (foto: Pixabay, Pixabay, Sofyan Salam, Sofyan Salam).

2. Implementasi

Sebagai sebuah konsep baru, pendidikan seni rupa budaya visual tampil dalam wujudnya yang variatif dan tidak seragam sebagai cerminan dari beragamnya pandangan dan latar belakang dari tokoh pendidik seni rupa yang memperkenalkannya. Sebagai contoh, berikut ini tiga pendekatan pendidikan seni rupa budaya visual berbeda yang diperkenalkan oleh tiga orang dosen yang

mendidik calon guru pada Program Studi Pendidikan Seni Rupa *The Pennsylvania State University*, Amerika Serikat.[129]

1. *Pendekatan narasi budaya* (*cultural narrative*) oleh Patricia M Amburgy. Menurut Amburgy, konsepsi tentang aspek etis, intelektual, dan estetik dalam kehidupann antara kebaikan, kebenaran, dan keindahan, merupakan konsep modernisme yang lahir di Eropa pada masa lalu. Kini, ketiga konsep tersebut tidak lagi relevan dalam kita berpikir tentang nilai dan fungsi citraan. Praktik budaya yang penting dewasa ini yang membentuk hidup kita yakni: tindakan, pikiran, dan visi. Budaya visual sangat penting karena menghadirkan ide dan ceritera yang membentuk kehidupan seseorang. Ia merefleksikan dan memberi sumbangan bagi pengembangan pengetahuan, identitas, keyakinan, imajinasi, kesadaran ruang dan waktu, serta kualitas kehidupan bagi semua orang. Budaya visual sangat penting implikasinya terhadap pendidikan seni rupa. Citraan yang dipilih sebagai bahan pembelajaran bukan karena kualitas nilai estetis yang dikandung oleh citraan tersebut, tetapi karena daya pengaruhnya. Daya tersebut muncul karena citraan tersebut mengandung narasi budaya yang menghadirkan ceritera bermakna dan istimewa, bagi kita. Di saat mengajarkan budaya visual, kita mungkin lebih memilih sebuah iklan rokok dari pada memilih lukisan *Sumpah Horatii* karya David (dari masa neoklasikisme Eropa).
2. *Pendekatan Intertekstual* oleh Karen Keifer-Boyd. Menurut Keifer-Boyd, dalam ia menerapkan pendidikan seni rupa budaya visual, ia selalu memulai pembelajaran bukan bertolak dari citraan atau karya seni rupa, tetapi mempertanyakan tentang "hal apa yang paling bermakna yang mempengaruhi kehidupan kita, masyarakat, dan dunia." Sesudah pertanyaan tersebut terjawab, barulah ia mencari citraan yang relevan dengan hal tersebut. Intertekstual adalah konteks sosial dari sebuah obyek yang memberi bingkai pandang yang diperlukan untuk memahami makna dan fungsi dari obyek tersebut. Dalam pembelajaran, ia melakukan hal berikut: (1) mengarahkan mahasiswa melakukan reaksi, refleksi, dan interpretasi. (2) Memberi informasi dalam melakukan kritik intertekstual budaya visual.
3. *Pendekatan klarifikasi nilai* oleh Wanda B. Knight. Dalam pembelajaran, Knight menekankan pentingnya seseorang guru terlebih dahulu memahami dirinya sendiri. Untuk itu, ia memberi kesempatan kepada mahasiswa melakukan refleksi dalam upaya

[129] (Keifer-Boyd, dkk, 2003: 44-51)

> memahami siapakah dirinya. Knight menantang guru masa depan mengklarifikasi nilai, keyakinan, dan asumsinya berkaitan dengan bagaimana ia mengajar, apa yang diajarkan, dan keefektifan pembelajarannya. Menurutnya, bagaimanapun juga, basis dari seluruh pengetahuan adalah mengetahui diri sendiri. Bagaimana seseorang dapat memahami dan menghargai orang lain, jika ia sendiri tidak memahami dirinya. Bagaimana seorang pendidik seni rupa memberikan penilaian kepada seseorang atau budaya lain, jika ia tidak memahami dirinya sendiri? Menurut Knight, dalam upaya bergerak melampaui pemahaman intelektual tentang perbedaan di dalam kelas, ia menggunakan citraan visual untuk mengeksplorasi isu yang berhubungan dengan ras, etnis, jender, usia, kemampuan fisik, bahasa, agama, preferensi politik, dan sebagainya. Dengan memberi kesempatan kepada calon guru merefleksikan peran yang dapat diembannya dalam produksi dan diseminasi nilai budaya, mereka mulai mengenal hal yang dapat mereka lakukan untuk membentuk, memperkuat, dan membangun makna dalam dunianya dalam rangka mengambil peran sebagai warga negara yang memiliki tanggung jawab sosial.

Ketiga pendekatan tersebut di atas menunjukkan preferensi personal pendidik dalam menerapkan konsep pendidikan seni rupa budaya visual. Luasnya konteks sosial yang dapat dipilih dalam penerapan pendidikan seni rupa budaya visual di dalam ruang kelas menjadikan arah pembelajaran meluas. Mereka yang mengajar di perguruan tinggi lebih bebas dalam menentukan arah pembelajaran dibandingkan dengan mereka yang mengajar di sekolah yang kurikulumnya terbakukan.

Dengan nama mata pelajaran yang masih menggunakan istilah “Seni Rupa,” dan bukannya “Seni Rupa Budaya Visual,” tentu saja tujuan pembelajaran masih mengarah pada kompetensi seni rupa itu sendiri. Hal yang dapat dilakukan oleh guru yang berhasrat mengembangkan kompetensi budaya visual siswa adalah sekadar menyelipkan berbagai konteks sosial yang relevan dengan pembelajaran.

Di sekolah yang kurikulumnya masih menggunakan nama “Seni Rupa” sebagai mata pelajaran dengan fokus pembelajaran yang lazim yakni apresiasi dan kreasi seni rupa, implementasi pendidikan seni rupa budaya visual hanya memungkinkan dalam bentuk penyelipan isu sosial dalam kegiatan pembelajaran.

3. Persoalan

Sebagai sebuah pendekatan baru, pendidikan seni rupa budaya visual tidaklah serta-merta diterima secara meluas. Ada pendidik seni rupa yang menerimanya sepenuh hati karena menyadari pentingnya mengikuti tuntutan zaman. Bagi mereka, pendidikan seni rupa budaya visual merupakan jawaban terhadap persoalan yang secara nyata dihadapi oleh peserta didik, khususnya bagi mereka yang hidup dan lingkungannya diliputi oleh budaya visual. Pendidik seni rupa yang dengan sepenuh hati menerima konsep pendidikan seni rupa budaya visual adalah mereka yang berusia muda yang sangat familiar dengan perangkat teknologi informasi komunikasi mutakhir.

Gambar 59
Seorang anak usia 5 tahun sedang menggambar dengan menggunakan citraan visual pada gawai dan mainan, sebagai referensi (foto: Sofyan Salam).

Ada pula pendidik seni rupa yang dapat memahami kehadiran gagasan seni rupa budaya visual tetapi masih tetap merasa nyaman dengan pendekatan pendidikan seni rupa yang telah mapan yang menekankan pada tujuan pengembangan ekspresi individual atau pemahaman seni rupa secara formal.

Pendidik seni rupa lainnya, menolak konsep pendidikan seni rupa budaya visual secara mentah-mentah. Menurut mereka, adalah tugas guru ilmu pendidikan sosial untuk mengembangkan kemampuan kritis siswa terhadap

berbagai isu sosial, politis, ekonomis, yang muncul dalam masyarakat; bukan tugas guru seni rupa. Guru pendidikan sosial memang dipersiapkan untuk membahas isu-isu sosial dan karena itu, mereka lebih kompeten. Selain itu, mereka juga mencemaskan akan terlupakannya karya seni rupa monumental sebagai produk dari peradaban manusia dalam pembelajaran tentang kesenian. Bagi mereka, mempelajari karya seni rupa monumental masa lalu amat penting bagi generasi muda dalam upaya menumbuhkan pemahaman dan apresiasi terhadap nilai estetik dan nilai luhur lainnya, yang terkandung dalam karya seni rupa monumental tersebut. Hanyalah mata pelajaran seni rupa yang memberikan kesempatan kepada peserta didik mempelajari hal tersebut. Untuk itulah, orientasi pendidikan seni rupa hendaknya tidak dialihkan ke hal lain. Lagi pula, dalam pembelajaran seni rupa yang lazim, sebagaimana yang dipraktikkan dalam pendidikan seni rupa berbasis disiplin, konteks sosial politik dapat saja turut dibahas dalam pembelajaran. Tidak ada larangan untuk itu.

Penolakan pendidik seni rupa terhadap pendidikan seni rupa budaya visual sudah sejak awal diperkirakan oleh pelopor pendidikan seni rupa budaya visual. Paul Duncum misalnya, dalam suatu wawancaranya mengemukakan bahwa pendidik seni rupa yang mengikuti pendidikan prajabatan berdasarkan konsep pendidikan seni rupa modern, pasti menolak konsep pendidikan seni rupa budaya visual. Hal ini disebabkan karena perbedaan paradigma pendidikan seni rupa yang dianutnya.

Pendukung pendidikan seni rupa budaya visual lainnya, yakni Mary Ann Stankiewicz[130]memprediksi adanya empat pihak pendidik seni rupa yang berbeda dalam menyikapi kehadiran pendidikan seni rupa budaya visual. Keempat pihak tersebut yakni:

1. Pendidik seni rupa yang memandang bahwa pendidikan seni rupa budaya visual mengancam esensi pendidikan seni rupa yang sesungguhnya.
2. Pendidik seni rupa yang memandang bahwa pendidikan seni rupa budaya visual sesungguhnya bukanlah sesuatu yang sama sekali baru karena pembelajaran seni rupa yang mencakup seni populer dan komersial telah dilakukan sebelumnya dan menjadi bagian dari kurikulum sebagaimana yang terlihat pada kurikulum pendidikan seni rupa yang dikembangkan oleh Vincent Lanier dengan mencantumkan film, video, dan media baru lainnya sebagai bagian dari konten pembelajaran seni rupa. Laura Chapman juga telah memasukkan seni rupa terapan dan seni rupa populer sebagai pokok bahasan dalam kurikulum yang dikembangkannya.

[130] (Stankiewicz, 2004: 7)

3. Pendidik seni rupa yang memandang bahwa pendidikan seni rupa budaya visual merupakan sebuah pendekatan baru tetapi tampaknya tidak berpengaruh pada praktik pembelajaran di lapangan.
4. Pendidik seni rupa yang memandang bahwa pendidikan seni rupa budaya visual merupakan suatu pendekatan baru yang dapat memberi dampak mendalam terhadap pendidikan seni rupa.

Perbedaan sikap terhadap pendidikan seni rupa budaya visual juga terungkap pada penelitian yang dilakukan di Indonesia oleh Salam dkk[131]terhadap pendidik seni rupa yang mengajar di sekolah menengah dan perguruan tinggi, serta mahasiswa Program Studi Pendidikan Seni Rupa. Kepada responden ditanyakan tentang sikapnya terhadap pendidikan seni rupa budaya visual dan kemungkinan implementasinya di sekolah di Indonesia. Hasilnya menunjukkan keterbelahan sikap, yakni: 26% menyatakan setuju dengan konsep pendidikan seni rupa budaya visual dan menyarankan untuk diimplementasikan di sekolah; 21% menolak konsep pendidikan seni rupa budaya visual untuk diimplementasikan di sekolah; dan 53% menyatakan dapat memahami eksistensi pendidikan seni rupa budaya visual, tetapi masih lebih setuju dengan pendidikan seni rupa yang berfokus pada pengembangan kompetensi apresiasi dan kreasi seni rupa.

Adapun alasan penolakan terhadap konsep pendidikan seni rupa budaya visual, yakni:

1. Pendidikan seni rupa budaya visual dianggap mengabaikan pengembangan kompetensi apresiasi estetik dan kreasi artistik yang penting untuk dimiliki peserta didik.
2. Adanya potensi ketidaksesuaian antara pendidikan seni rupa budaya visual dengan budaya Indonesia khususnya dalam kaitannya dengan penyampaian pikiran kritis yang bebas mengenai berbagai isu sosial, politik, ekonomi, keagamaan, dan kultural.
3. Kesulitan guru dalam implementasi pendidikan seni rupa budaya visual, khususnya di jenjang sekolah dasar dan menengah; dan
4. Ketidaksesuaian pendidikan seni rupa budaya visual dengan kebijakan pemerintah Republik Indonesia, khususnya kebijakan tentang kurikulum sekolah.

Keterbelahan pandangan pendidik seni rupa dalam menyikapi kehadiran pendidikan seni rupa budaya visual merupakan persoalan yang berpengaruh terhadap implementasi pendidikan seni rupa budaya visual di sekolah. Pendidik seni rupa yang setuju dengan pendidikan seni rupa budaya

[131] (Salam dkk, 2021)

visual, akan menerapkannya di kelas dengan penuh kegairahan, sedangkan mereka yang tidak atau kurang menyetujuinya, tentu akan mengabaikannya dan tetap pada kebiasaan mengajarnya yang sudah mapan.

Demikianlah uraian tentang *filosofi pendidikan seni rupa* yang wujudnya beragam sesuai dengan respon para filosof dalam menjawab pertanyaan: "Apakah pendidikan seni rupa itu, mengapa penting, dan bagaimana harusnya dilaksanakan?" Seorang pendidik seni rupa seyogyanya memahami berbagai filosofi tersebut agar ia kokoh menentukan sikap dalam mengemban tugasnya sebagai fasilitator dalam pemberian pengalaman estetis yang bermakna bagi peserta didiknya.

GLOSARIUM

Agenda Seoul: Hasil rumusan dari Konferensi Dunia II Pendidikan Seni yang di-laksanakan di Seoul, Korea Selatan pada tanggal 25-28 Mei 2010. Konferensi internasional ini berpijak pada *peta Jalan pendidikan Seni* dengan memperluas cakupan pembahasan meliputi dimensi sosio-kultural pendidikan Seni. Agenda utama Konferensi Dunia II Pendidikan Seni ini adalah menilai kembali dan sekaligus mendorong implementasi peta jalan pendidikan seni.

Akademi seni rupa: Lembaga pendidikan formal tingkat perguruan tinggi yang mengkhususkan diri pada bidang ilmu seni rupa. Akademi Seni Rupa mula pertama didirikan pada Masa Renaisans Eropa atas sponsor kaum humanis yang tidak puas dengan pendidikan seni rupa yang dilaksanakan oleh *gilde (guild)* yang hanya fokus pada aspek keterampilan tangan saja tanpa peduli mengembangkan aspek intelektual. Pada awalnya, akademi seni rupa hanyalah berupa tempat berkumpul perupa dari berbagai tingkat usia, untuk berkarya seni rupa, menyaksikan orang lain memeragakan teknik berkarya baru dan berdiskusi. Secara bertahap, kemudian akademi seni rupa menjadi lebih formal dengan kurikulum standar. Istilah "prinsip akademis"yang dikenal dalam dunia seni rupa bersumber dari prinsip pelatihan seni rupa yang dilaksanakan pada masa awal kelahiran akademi seni rupa meliputi studi anatomis, perspektif, teori komposisi, dsb.

Atelier: Bengkel kerja atau studio perupa. Pada atelier ini lazim terjadi kegiatan pengalihan keahlian oleh perupa pemilik atelier kepada pemagang (*apprentice*) yang berhasrat menimba pengetahuan dan keterampilan seni rupa. Pemagang yang diterima belajar yakni mereka yang memiliki bakat. Metode pembelajaran di atelier mengikuti metode yang dilaksanakan di akademi seni rupa yakni pemberian pengalaman studio (praktik berkarya) dan pengetahuan teoritis.

Budaya visual: Kondisi keberjejalan pesan visual yang melingkupi manusia. Berbagai definisi tentang budaya visual antara lain: (1) "Budaya yang didominasi oleh citraan." (2) "Sebuah kondisi kehidupan manusia yang

dipengaruhi secara dalam oleh citraan, teknologi penelusuran informasi, berbagai cara memandang, mempertunjukkan, dan menggambarkan sesuatu." (3) "Keseluruhan citraan dan artefak yang terdesain yang membentuk kepriadaan (eksistensi) kita." Semua definisi tersebut menegaskan dua hal pokok yakni: (1) Citraan/artefak visual sebagai elemen esensial budaya visual dan (2) Keterhubungan antara citraan/artefak visual tersebut dengan kehidupan manusia sebagai pencipta dan pemirsa/pengamat.

Emerging Curriculum: Kurikulum yang berkembang sesuai kebutuhan, tidak berdasar pada rencana yang dengan cermat telah tersusun. Dengan cara ini, pendidik berdialog dengan peserta didik tentang kegiatan pembelajaran yang diinginkan lalu kemudian pendidik menyiapkan segala sesuatunya untuk memfasilitasi pembelajaran tersebut. Ada kemungkinan, dalam proses penyiapan tersebut terjadi lagi perubahan sehubungan dengan dinamika keinginan peserta didik. *Emerging curriculum* tentu saja sesuai diimplementasikan dalam kegiatan pembelajaran non formal atau pembelajaran di sekolah swasta yang didirikan dan dikelola sendiri.

Estetika: Dalam konteks seni rupa, estetika bermakna disiplin yang mendiskusikan hakikat dan makna seni rupa, pengalaman keindahan dan sumbangannya terhadap kehidupan dan kebudayaan manusia. Estetika dalam konteks pembelajaran di sekolah haruslah disesuaikan dengan tingkat kematangan intelektual dan kejiwaan peserta didik. Estetika merupakan salah satu topik yang direkomendasikan oleh pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin (DBAE).

Filosofi pendidikan seni rupa: Pemikiran mendalam dari para pemikir/filsuf dalam bidang pendidikan seni rupa untuk menjawab pertanyaan mendasar tentang apa dan mengapa pendidikan seni rupa, serta berbagai pertanyaan nonfaktual lainnya berkaitan dengan pendidikan seni rupa. Dalam pengertian ini, istilah filosofi pendidikan seni rupa identik dengan istilah semacam: "perspektif pendidikan seni rupa," "konsep pendidikan seni rupa," "paradigma pendidikan seni rupa," "pendekatan pendidikan seni rupa," "model pendidikan seni rupa,"atau "versi pendidikan seni rupa."

Gilde (Guild): Organisasi yang menghimpun perajin dan pedagang untuk memperjuangkan nasib mereka. Organisasi ini memiliki bengkel kerja tempat anggotanya menghasilkan karya dan sekaligus tempat pengalihan keahlian bagi pemagang, sebagai anggota baru.

Ideologi: Sebagai sebuah istilah, ideologi diperkenalkan untuk pertama kalinya oleh Destutt de Tracy pada masa Revolusi Perancis dengan makna: *Science of ideas.* Ideologi kemudian memiliki beragam makna, antara lain: "sekumpulan ide tentang nilai dan tujuan sosial, ekonomis, politis, yang disertai tindakan untuk mencapai tujuan tersebut;" "kombinasi pikiran dan tindakan;" dan "keyakinan mendasar dari sekelompok orang." Ada pula yang menegaskan bahwa sebuah ideologi mestlah memenuhi syarat berikut, yakni: ada tujuan yang ingin dicapai, ada strategi untuk mencapainya, dan ada pendukung fanatik.

Ideologi kurikulum: Keyakinan mendasar sebuah kurikulum yang disusun oleh perumusnya yang fanatik terhadap keyakinan tersebut. Sebagai sebuah keyakinan, kurikulum berisi cita-cita (utopia) dan strategi tertentu yang menjadi acuan oleh pelaksana kurikulum di sekolah. Ideologi kurikulum diidentifikasi sebagai berikut: (1) Ideologi yang berorientasi pada disiplin akademik (*scholar academic ideology*). (2) Ideologi yang berorientasi pada efisiensi sosial (*social efficiency ideology*). (3) Ideologi yang berorientasi pada peserta didik (*learner centered ideology*); dan (4) Ideologi yang berorientasi pada rekonstrusi sosial (*social reconstruction ideology*). Ideologi kurikulum eksis karena adanya pendukung fanatik. Ideologi kurikulum lazim pula disebut "mazhab kurikulum," atau "paradigma kurikulum." Lihat juga: *Kurikulum.*

Keaksaraan visual: Kemampuan menafsirkan citraan dari masa kini dan masa lalu dan menciptakan citraan yang dapat menyampaikan pesan secara efektif. Dalam konteks pembelajaran masa kini, keaksaraan visual tersebut dianggap penting untuk dimiliki semua orang. Dengan demikian kemampuan menciptakan citraan visual bukan lagi menjadi monopoli para perancang grafis (*graphic designer*).

Kebijakan kebudayaan (cultural policy): Sistem pengaturan yang dibuat oleh pemerintah untuk mempromosikan kehidupan intelektual dan artistik warganya. Kebijakan kebudayaan meliputi studi, perlindungan dan pelestarian tradisi serta upaya mendorong kreasi baru dalam bidang ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni.

Kreasi artistik/ekspresi estetis: Kegiatan penciptaan seni rupa yang merupakan proses kreatif melalui pengolahan beragam materi untuk menciptakan efek rupa (visual) yang diinginkan. Kegiatan kreasi artistik/ekspresi estetis biasa pula disebut kegiatan studio atau produksi. Amat banyak aspek yang dapat dieksplorasi, dipelajari, dan dialami oleh peserta didik

dalam kegiatan ini antara lain: pengenalan alat, bahan, dan teknik kreasi; elemen desain, motivasi, sikap kerja dalam berkreasi, dan gaya perseorangan. Kreasi artistik/ekspresi estetis merupakan salah satu topik pembelajaran yang direkomendasikan oleh pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin *(DBAE).*

Kritik seni rupa : Disiplin yang memokuskan perhatian pada pemberian pengalaman persepsional kepada peserta didik untuk menjawab pertanyaan tentang apa yang diamati pada suatu karya seni rupa. Hal yang diamati tersebut kemudian dideskripsikan, dianalisis dan kemudian ditafsirkan untuk menjelaskan makna dari yang diamati tersebut. Hasil penafsiran tersebut kemudian mengantarkan peserta didik untuk sampai pada pemberian penilaian (*judgment*) secara personal tentang kualitas artistik karya seni rupa yang diamati. Kritik Seni rupa merupakan salah satu topik pembelajaran yang direkomendasikan oleh pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin (DBAE).

Kurikulum: Seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu. Ahli kurikulum memperkenalkan beberapa istilah tentang kurikulum antara lain: (1) Kurikulum tertulis (*written curriculum*) yang merujuk pada dokumen tertulis produk kebijakan dari pemegang otoritas pendidikan. (2) Kurikulum terimplementasi (*implemented curriculum*) yaitu apa yang diajarkan oleh guru di kelas yang dapat saja sesuai atau tidak sesuai dengan dokumen kurikulum tertulis. (3) Kurikulum terserap (*learned curriculum*) yaitu hal yang telah dipahami atau dikuasai oleh peserta didik dari proses belajarnya di kelas; dan (4) Kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) yakni norma, nilai, kebiasaan yang dipelajari oleh siswa dalam interaksinya di sekolah tetapi tidak secara tersurat diajarkan oleh guru. Lihat juga *Ideologi kurikulum*.

Model pembelajaran berbasis kompetensi: Pembelajaran yang memfokuskan perhatian pada penguasaan kompetensi tertentu. *Model pembelajaran berbasis kompetensi* yang populer di Inggris dan negara persemakmuran, mengidentifikasi kompetensi apa saja yang diperlukan oleh seorang pekerja untuk dikuasai. Kompetensi ini dijadikan unit-unit kompetensi untuk dikuasai. Dalam Bahasa Inggris, model pelatihan ini dikenal dengan nama *competence-based training*.

Model pembelajaran berbasis produksi: Model pembelajaran yang dalam Bahasa Inggris dikenal sebagai *production-based education and training/ PBET* ini bersifat pendidikan menyeluruh yakni tempat pendidikan (sekolah) dan tempat praktik kerja menjadi satu kesatuan utuh. Istilah lain yang identik dengan model pembelajaran ini yakni *school-based enterprise model*. Di Indonesia, model ini populer dengan nama *unit produksi* karena model pembelajaran ini mengembangkan usaha di sekolah dengan tujuan ganda yakni menambah penghasilan sekolah dan sekaligus memberikan pengalaman nyata kepada peserta didik bekerja pada bidang kerja yang kelak akan digelutinya sesudah mereka lulus.

Model pembelajaran sistem ganda (dual system): Pemberian pengalaman belajar di sekolah yang dikombinasikan dengan pengalaman belajar di dunia usaha. Model pembelajaran sistem ganda bertujuan memberikan pengalaman kepada peserta didik merasakan pengalaman kerja nyata di tempat kerja yang memungkinkannya mendapatkan pengetahuan, sikap, dan keterampilan yang sesuai dengan standar dunia kerja.

Model pembelajaran teaching factory: Model pembelajaran ini merupakan penyempurnaan dari *model pembelajaran sistem ganda* dan *model pembelajaran berbasis produksi*. Model pembelajaran ini memadukan sepenuhnya antara belajar dan bekerja. Tidak ada lagi pemisahan antara pembelajaran teori yang biasanya dilaksanakan di ruang kelas reguler dengan tempat praktik kerja. Semua kegiatan pembelajaran berlangsung di ruang praktik sebagai mana lazimnya di dunia kerja. Untuk itu, sekolah dituntut untuk memiliki tempat praktik kerja standar.

Pemagangan (apprenticeship): Kegiatan pengalihan keahlian dari seorang guru kepada seorang atau beberapa orang yang berkeinginan untuk menguasai keahlian yang dimiliki sang guru. Karena pemagangan tumbuh dan berkembang sesuai dengan lingkungan dan tradisi tempat ia berada, maka tidak mengherankan jika amat banyak variasi bentuk pemagangan. Dibalik variasi bentuknya, pemagangan pada dasarnya dapat dikelompokkan atas dua yakni: (1) Pemagangan informal yang berlangsung secara alamiah dilandasi atas semangat belajar dan mengajar berdasarkan saling pengertian antara murid dan guru. Pemagangan informal berpijak pada perjanjian lisan antara guru dan murid dan sangat dipengaruhi oleh norma, tradisi, dan adat-istiadat masyarakat setempat. Pemagangan informal lazimnya terjadi pada masyarakat tradisional dengan sistem ekonomi informal; dan (2)

Pemagangan formal sebagaimana yang didefinisikan oleh *Encyclopedia Britanica* sebagai: "pelatihan yang dipayungi oleh sebuah kesepakatan legal yang mengatur hubungan antar murid dan guru, masa belajar, dan kondisi hubungan tersebut." Tradisi pengalihan keahlian seni rupa yang berlangsung dalam bentuk pemagangan di rumah/bengkel kerja/studio seorang perupa yang keahliannya diakui, juga populer di Indonesia. Berbagai istilah lokal (bahasa daerah) yang identik dengan istilah *pemagangan* antara lain *pencantrikan* (Jawa, dengan kata dasarnya *cantrik* yang berarti orang yang sedang berguru), *makkanreguru* (Bugis, yang bermakna "menimba ilmu kepada seseorang yang dihormati"), *patapaan santri* (Sunda), dan *baraja* (Minang).

Pembelajaran berbasis-studio (*studio-based learning*): Pembelajaran berbasis studio memiliki akar tradisi pada sistem pemagangan (*apprenticeship*).

Pendekatan ekspresi bebas (free expression approach): Sebuah pendekatan dalam pendidikan seni rupa yang memberikan penekanan pada perlunya peserta didik untuk mengekspresikan pemikiran dan perasaannya secara bebas dalam pembelajaran seni rupa, baik dalam kegiatan kreasi maupun apresiasi. Pendekatan ini lazim pula dikenal dengan nama "Pendekatan ekspresi kreatif" (*creative expression approach*).

Pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin: Pendekatan pendidikan seni rupa yang memokuskan perhatian pada penguasaan subyek ilmu seni rupa, yang lazim pula disebut dengan "*disiplin ilmu seni rupa*." Subyek ilmu seni rupa tersebut meliputi kreasi/ekspresi estetis, kritik seni rupa, sejarah seni rupa, dan estetika. Dalam Bahasa Inggris, pendekatan ini dikenal dengan nama *discipline-based art education (DBAE) approach*.

Pendidikan budaya visual: Pendidikan yang berfokus pada pengembangan kapasitas seseorang agar memiliki kemampuan keaksaraan visual. Pendidikan budaya visual bersifat multidisipliner yang berusaha mengenal, meneorikan, dan menafsirkan dalam seluruh konteksnya yang kaya interaksi antara subjek dan objek, antara pengamat dan apa yang diamati. Kemultidisiplineran budaya visual disebabkan oleh karena citraan visual yang menjadi fokus perhatiannya menyentuh berbagai disiplin ilmu seperti seni rupa, sejarah seni rupa, linguistik, filosofi, psikologi, sosiologi, studi media, semiotika, teknologi pendidikan dan desain instruksional. Lihat juga "*keaksaraan visual* dan *pendidikan seni rupa budaya visual*."

Pendidikan estetik: Pendidikan estetik dimaknai secara berbeda oleh dua pihak. Pihak pertama berpandangan bahwa pendidikan estetik berfokus pada pemberian pengalaman estetik kepada peserta didik secara persepsional (penghayatan dan penanggapan terhadap karya seni). Pihak kedua berpandangan bahwa pendidikan estetik tidak hanya berupa kegiatan persepsional, tetapi juga kegiatan produktif/kreatif (penciptaan karya seni).

Pendidikan multikultural: Pendidikan multikultural bertujuan mempromosikan keragaman budaya. Dalam upaya mempromosikan keragaman budaya ini, terjadi perbedaan pendapat. Ada yang berpendapat bahwa promosi keragaman budaya tersebut dilakukan dengan mengajarkan tentang banyak kelompok sosial dan perbedaan cara hidupnya di dalam masyarakat pluralistik. Dengan cara tersebut, peserta didik dilengkapi dengan kemampuan berinteraksi secara harmonis dengan orang lain yang mungkin memiliki latar budaya yang berbeda. Pihak lainnya berpendapat, cara tersebut tidaklah cukup sehubungan dengan kondisi masyarakat yang terlanjur tidak adil dari segi persamaan budaya. Ada budaya yang mendominasi, ada budaya yang terpinggirkan. Karena itu, pendidikan multikultural merupakan gerakan reformasi untuk merombak keadaan tidak adil tersebut. Atas dasar itulah, setidaknya ada tiga model pendidikan multikultural yakni: (1) *Model pengenalan* yang sekadar memperkenalkan budaya orang lain kepada peserta didik. Model pengenalan identik dengan model *additive approach*nya Banks, model *inclusion level*nya Gay, model *tolerance level*nya Nieto, dan model *single group studies*nya Sleeter dan Grant. (2) *Model pengamalan* yakni menekankan pengamalan keragaman budaya secara nyata di sekolah. Guru yang mengajar haruslah berasal dari berbagai etnis/ras/latar. Demikian pula dengan fasilitas sekolah hendaknya tersedia dan ramah bagi semua pihak. *Model Pengamalan* identik dengan model *transformation approach*nya Banks, model *infusion level*nya Gay, model *acceptance* dan *respect level*nya Nieto, model *teaching the culturally different, teaching the human relation*, dan model *teaching the multicultural education approach*nya Sleeter dan Grant; dan (3) *Model perombakan* yang memandang sekolah hendaknya menjadi ajang mengadvokasi perombakan struktur yang menjadi sebab ketidakadilan. Model Perombakan identik dengan model *decision making and social action approach*nya Banks, model *deconstruction* dan *transformation approach*nya Gay, model *affirmation, solidarity*, dan *critique level*nya Nieto, dan model *multicultural and social reconstructionist*nya Sleeter dan Grant.

Pendidikan multikultural menyangkut semua bidang studi, termasuk bidang studi seni rupa.

Pendidikan seni rupa: Usaha sadar untuk mengembangkan kepribadian seseorang dalam rangka mempersiapkannya menjadi warga masyarakat mandiri dan bertanggung-jawab melalui kegiatan yang relevan dengan ekspresi-estetik dalam media rupa. Kegiatan tersebut berupa pembelajaran konseptual, apresiatif, dan produktif/kreatif. Pembelajaran konseptual bersifat generik yang sama dengan pembelajaran teori pada mata pelajaran lain, sedang pembelajaran apresiatif dan produktif/kreatif, bersifat khas. Pada pembelajaran apresiatif, peserta didik diberi kesempatan melakukan penghayatan dan penanggapan terhadap gejala estetis, sedangkan pada pembelajaran produktif/kreatif, peserta didik diberi kesempatan berekspresi/berkreasi seni rupa.

Pendidikan seni rupa budaya visual: Merupakan manifestasi Pendidikan budaya sisual dalam bidang seni rupa. Pendidikan Seni rupa budaya visual dalam Bahasa Inggris dikenal dengan istilah atau *visual culture art education* yang disingkat menjadi VCAE. Ada pula pihak yang menggunakan istilah *visual culture-based art education* yang disingkat VCBA. Pendidikan seni rupa budaya visual, yakni: (1) Memperluas domain pendidikan seni rupa. (2) Menggeser fokus pembelajaran dari hal artistik formal ke arah memproduksi makna. (3) Menekankan pentingnya konteks sosial dalam upaya memproduksi makna; dan (4) Memberikan penekanan pada kritik. Pendidikan seni rupa budaya visual menimbulkan kontroversi di kalangan pendidik seni rupa karena bergesernya fokus pembelajaran dari aspek estetis ke aspek isu sosial.

Pendidikan seni rupa moden: Pendidikan seni rupa modern dijiwai oleh Semangat modernisme yang berpijak pada universalisme, mengakui adanya seni tinggi (*high art*) dan seni rendah (*low art*), mengagungkan kekreatifan dan mencela pengulangan, serta menempatkan karya seni tinggi secara eksklusif.

Pendidikan seni rupa posmodern: Pendidikan seni rupa yang dijiwai oleh semangat posmodernisme yang berhasrat mewujudkan nilai-nilai pluralisme sosial, keragaman etnis, tradisi, dan kontekstualisme.

Pendidikan seni rupa untuk penyembuhan (art therapy; creative art therapy, expressive art therapy): Merujuk pada pemanfaatan kegiatan penciptaan karya seni rupa dan refleksi terhadap proses dan produk

karya seni rupa untuk meningkatkan kesadaran-diri, menghilangkan gejala traumatik dan stress, serta meningkatkan kemampuan kognitif seseorang.

Pendidikan tentang seni rupa (*education about art*) dan *pendidikan dalam seni rupa* (*education in art*): Pendukung pendekatan ini berpandangan bahwa seni rupa hendaknya diajarkan sebagai subyek yang mandiri sesuai dengan karakteristik seni rupa, kontinuitas, dan perkembangannya sendiri.

Pendidikan vokasional: Merupakan istilah umum yang meliputi segala bentuk pendidikan yang bertujuan pemerolehan kualifikasi berkaitan dengan profesi tertentu atau bentuk pendidikan yang memfasilitasi pelatihan pengetahuan dan keterampilan teknis tertentu sesuai dengan kebutuhan dunia kerja. Pendidikan vokasional biasa pula disebut "pendidikan karier." Pendidikan vokasional yang mengkhususkan pada bidang studi seni rupa disebut "pendidikan seni rupa vokasional*."*

Pengalaman estetik: Pengalaman spesial, bukan pengalaman biasa. Pengalaman yang transendental. Suatu pengalaman yang dirasakan dalam dua kondisi khusus yakni: (1) Saat seseorang bersentuhan dengan aura yang terpancar dari suatu karya seni yang menimbulkan rasa senang, terharu, heran, terkejut, takjub, atau bahkan terprovokasi; dan (2) Saat seorang seniman/perupa merasakan suatu inspirasi yang memiliki daya dorong kuat untuk mengespresikan secara imajinatif hal menginspirasi tersebut.

Persepsi estetik: Kegiatan menerima dan mengolah data estetik. Pada persepsi Peran alat indera amat penting, khususnya indera penglihatan, karena melalui alat indera tersebut, informasi/data estetik diterima.

Produksi makna: Istilah yang lazim digunakan oleh pendukung *pendidikan seni rupa budaya visual* sebagai pengganti istilah kegiatan kreasi/studio seni rupa. Istilah ini lebih disukai dari pada istilah "Kreasi Seni Rupa" karena sudah menjadi kebiasaan bahwa kreasi seni rupa berkaitan erat dengan penciptaan karya yang didasari terutama atas pertimbangan estetis. Sementara dalam pendidikan seni rupa budaya visual*,* kreasi seni rupa lebih diarahkan pada isu sosial.

Sejarah seni rupa: Disiplin yang memokuskan perhatian pada peran seni rupa dan seniman dalam konteks sosial, politik, dan budaya. Beragam aspek yang tercakup dalam sejarah seni rupa untuk dieksplorasi seperti fungsi

dan corak karya, ikonografi, perkembangan, saling keterpengaruhan, riwayat hidup seniman, dsb.

Seni: Proses atau hasil ekspresi-estetik melalui berbagai media. Bila ekspresi-estetik diwujudkan melalui media rupa maka disebut *Seni Rupa*; melalui media gerak disebut *Seni Tari*; melalui media bunyi/suara disebut *Seni Musik/suara*; dan melalui media lakon/akting disebut *Seni Teater*. Dewasa ini, ada kecenderungan untuk menggunakan berbagai media tersebut secara bersamaan. Ekspresi-estetik semacam ini disebut sebagai *seni multi-media*, *happening*, atau *seni rupa pertunjukan* (*Performance Art*) yang mengaburkan batas antara berbagai jenis seni tersebut.

Seni dalam pendidikan (*art in education*): Merujuk pada pendekatan yang biasa digunakan di sekolah dasar dan menengah yakni mengintegrasikan seni rupa dengan mata pelajaran lain.

Seniman Masuk Sekolah (Artist in School): Program pembelajaran di sekolah yang memanfaatkan seniman/perupa untuk membantu sekolah dalam membelajarkan peserta didik tentang seni rupa sesuai dengan bidang keahlian seniman/perupa yang diundang. Program *Seniman Masuk Sekolah* pada dasarnya dapat dibedakan atas dua jenis program yakni: (1) Program *seniman menetap di sekolah* (*artist-in-residence*) yang mengundang seniman tinggal dalam waktu cukup lama di sekolah seraya membuat karya untuk disaksikan dan dibantu oleh peserta didik serta memberi bimbingan kepada guru; dan (2) *Program kunjungan seniman* (*visiting Artist program*) yang mengundang seniman berceramah atau berdemonstrasi selama beberapa jam. Di Indonesia, Program *seniman masuk sekolah* relatif baru dengan nama *gerakan seniman masuk sekolah* (GSMS) di bawah koordinasi Direktorat Jenderal Kebudayaan Kemendikbud.

Seni Rupa: Bentuk ekspresi estetik yang diwujudkan melalui media titik, garis, bidang, warna, tekstur, volume, dan ruang yang menghasilkan karya semacam seni gambar, seni lukis, seni cetak, seni kriya, seni patung, dan sebagainya.

Seni rupa mimesis: Seni rupa tiruan alam. Seni rupa mimesis berbasis pada budaya Yunani/Romawi klasik. Perupa Yunani/Romawi klasik membuat karya seni patung, seni lukis/hias dengan menirukan bentuk alam. Peniruan tersebut bertujuan mewujudkan “penampakan”dari obyek, bukan menirukan obyek sebagaimana adanya. Seni rupa mimesis

mengalami kebangkitan kembali pada Masa Renaisans dan juga pada Abad ke-20 yang ditandai dengan lahirnya aliran fotorealisme dan hiperrealisme.

Seni rupa modern: Seni rupa yang dijiwai oleh semangat modernisme yang berpijak pada universalisme, mengakui adanya seni tinggi (*high art*) dan seni rendah (*low art*), mengagungkan kekreatifan dan mencela pengulangan, serta menempatkan karya seni tinggi secara eksklusif.

Seni rupa Nusantara: Seni rupa yang berakar pada budaya etnik yang tersebar di berbagai penjuru tanah air yang telah eksis melampaui beberapa generasi. *Seni rupa Nusantara* sering pula disebut sebagai *seni rupa tradisional* karena telah mentradisi dalam masyarakat. Ada *seni rupa Nusantara* yang eksis sejak zaman prasejarah, zaman pengaruh Hindu/Budha (zaman purba), dan zaman pengaruh Islam (zaman madya). Perbedaan akar zaman tersebut menjadikan seni rupa Nusantara memiliki karakter yang beragam.

Seni rupa posmodern: Seni rupa yang dijiwai oleh posmodernisme. Posmodernisme berhasrat mewujudkan nilai-nilai pluralisme sosial, keragaman etnis, tradisi, dan kontekstualisme. Karena hasrat tersebut, pendukung posmodernisme menentang berbagai hal tentang seni rupa modern seperti keyakinan atas kebenaran universal dan sikap meremehkan seni tradisi karena dipandang tidak kreatif.

INDEKS

A

Aesthetic Education, 21, 130
Agenda Seoul, 59, 60, 213
Akademi seni rupa, 46, 47, 48, 49, 68, 213
Art Therapy, 26, 221
Art Transference Approach, 25
Art-Based Education, 25
Artist in School, 23, 222

B

Budaya Visual, 185, 187, 188, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 214, 218, 219, 220, 221

C

Citraan Visual, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 207, 208, 215, 218
Competence-Based Training, 151, 217
Craft Education, 22
Cultural Narrative, 206

D

DBAE, 128, 214, 216, 218
Design and Craft Education, 22

E

Emerging Curriculum, 120, 214

I

Ideologi kurikulum, 29, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 215, 216
Intertekstual, 200, 206

K

Kebijakan kebudayaan, 64, 65, 66, 67, 70, 91, 215

M

Model Pengamalan, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 219
Model Pengenalan, 174, 175, 176, 177, 219
Model Perombakan, 174, 181, 182, 183, 184, 185, 219, 220

N

NAEA, 61, 62, 63, 132, 195
Narasi Budaya, 206

O

Organisasi Profesi, 29, 61, 63, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 133

P

Pemagangan, 23, 42, 43, 44, 45, 46, 93, 94, 95, 148, 217, 218
Pembelajaran Apresiasi, 14, 16, 17, 18, 21, 96, 160, 161, 197, 198
Pendekatan Ekspresi Bebas, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 144, 154, 218
Pendidikan multikultural, 83, 84, 165, 166, 167, 170, 171, 174, 177, 178, 183, 219, 220
Pengalaman estetik, 8, 9, 10, 11, 16, 18, 116, 125, 126, 147, 157, 166, 219, 221
Produksi Makna, 197, 198, 203, 204, 220, 221

R

Rekonstruksi Sosial, 32, 41, 42, 112

S

School-Based Enterprise, 152, 217

T

Teaching Factory, 152, 153, 217
Technopark, 152, 153

V

VCAE, 194, 220
VCBA, 194, 220
Visual Literacy, 62, 188
Vokasi, 8, 45, 62, 104, 105, 133, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 184, 203, 219, 221

REFERENSI

Agboola, A dan Tsai. 2012. "Bring Character Education into Classroom." *European Journal of Educational Research*. ISSN 2165-8714. Vol 1 No. 26. Hal 163-170.

Alanazi, Saleh. 2016. "Comparison for Curriculum Ideologies." *American Research of Humanities and Social Sciences*. Vol 2 ISSN online 2378-7031. Hal 1-10.

Amburgy, Patricia M, dkk. 1992. *The History of Art Education: Proceedings from the Second Penn State Conference*, 1989. Reston, Virginia: NAEA.

Bamford, Anne. 2003. *The Visual Literacy Whitepaper.* Uxbridge, UK: Adobe.

Barkan, Manuel. 1966. "Curriculum Problems in Art Education." *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development. Editor Edward L. Mattil dan Kenneth R. Beittel. University Park, PA: The Pennsylvania State University, 1966. 240-255.*

Barrett, Terry. 2007 "*Teaching toward Appreciation in the Visual Arts*" dalam *International Handbook of Research in Arts Education* (Editor L. Bresler). Springer

Bass, Randall V, dan Good, J.W. 2004. Educare and Educere: Is a Balance Possible in the Education System? *The Educational Forum.* Vol 68 Winter. Hal 161-168.

Bose, Yudith Hill. 2008. *Aesthetic Education: Philosophy and Teaching Artist Practice at Lincoln Center Institute*. Dissertation. New Ork: The City University of New York.

Brown, lan. 2004. "Global Trends in Art Education: New Technologies and the Pradigm Shifts to Visual Literacy.*"* *International Journal in Art Education*. 2.3 @ NTAEC.

Bushati, Angela. 2018. "Promoting Child through Art Education: Integration Between Education and the Artistic Fields."*Journal of Multidisciplinary Studies*, Volume 3 Issue 1 Januari-April. 2018, hal 36-45.

Byung-Chul Han. 2017. "The Copy is Original."*Aeon Newsletter*. Diterbitkan oleh MIT Press dan Aeon. Chapman, Laura. 1978. *Approaches to Art in Education*. New York: Harcourt Brace Jovanovich

Chapman, Laura H. 1978. *Approaches to Art in Education*. New York, San Diego, Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt Brace Jovanovich.

Chalmers, Graeme F. 1996. *Celebrating Pluralism: Art, Education, and Cultural Diversity.*Los Angeles, Ca: The J. Paul Getty Trust.

Carter, Mary. 2008. "Volitional Aesthetics: A Philosophy for the Use of Visual Culture in Art Education." *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*. 49 (20), hal 87-102.

Depdikbudpar. 2009. *Dewi Sartika*. Jakarta: Proyek Inventarisasi dan Dokumentasi Sejarah Nasional."*Aeon Newsletter.*

Delacruz, Elizabeth Manley dan Dunn, Phillip C. 1996. "The Evolution of Discipline-Based Art Education." *Journal of Aesthetic Education*. Vol 30, No. 3 1996. Halaman 67-82.

DiBlasio, Margaret K. 1987. "Reflection on The Theory of Disciplined-Based Art Education." *Studies in Art Education*. 1987. 28 (4), halaman 221-226.

Dobbs, Stephan Mark. 1992. *The DBAE Handbook: An Overview of Discipline-Based Art Education.* Santa Monica, California: the Getty Center.

Dorn, Charles M. 1994. Ïntroduction: Philosophy, Art, and Education." *Thinking in Art: A Philosophical Approach to Art Education*. Ed Charles M. Dorn. Reston, VA: NAEA.

Duncum, Paul. 2004. "Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning." *Studies in Art Education* 45 (3) Hal 252-264.

Duncum, Paul. 2010. "Seven Principles for Visual Culture Education." *Art Education 63 (1).* Wilson Web.

Efland, Arthur D. *A History of Art Education*. 1990. New York dan London: Teachers College.

Efland, Arthur, dkk. 1996. *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum.* Reston, Virginia: NAEA.

Eisner, Elliot W dan David W. Ecker. 1966. *Readings in Art Education.* Waltham, Massachusetts: Blaisdell.

Eisner, Elliot W. 1997. *Educating Artistic Vision*. Reston, VA: NAEA.

Eisner, Elliot W. 1997/1998. "On Discipline Based Art Education: A Conversation with Elliot Eisner." *Educational Leadership*. Volume 45, No. 4 December 1987, January 1988.

Feldman, Edmund Burke. 1970. *Becoming Human through Art*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Freedman, Kelly. 2003. *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art.* New York: Teacher College and NAEA.

Freedman, Kerry dan Patricia Stuhr. 2004. "Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education." *Handbook of Research and Policy in Art Education.* Editor Elliot W Eisner dan Michael D Day. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Gaitskel, Charles D dan Al-Hurwitz. 2003. "History of Change in Art Education. *Notes for A Perspective on Art Education.* (noteaccess.com).

Garha, Oho. 1987. *Memahami Dunia Kesenirupaan Anak-Anak*. Bandung: Binacipta.

Gosh, Peu. 2015. *International Relation*. Third Edition. Delhi: PHI

Greer, Dwaine. 1987. "A Structure of Discipline Concepts for DBAE."*Studies in Art Education.* 1987. 28 (4). Halaman 227-233.

Greer, Dwaine dan Silverman, Ron. H. 1987/1988*. "*Making Art Important for Every Child*" Educational Leadership*. Vol 45 No. 4. Hal. 10-16.

Jubilee Centre. Tanpa tahun. Teaching Character through Subjects. UK: University of Birmingham.

Keifer-Boyd, Karen dkk. 2003. Three Approaches to Teaching Visual Culture in K-12 School Contexts. *Art Education.* Vol 56. No.2. hal 44-51.

Kemendikbud. 2020. Rencana Strategis Direktorat Jenderal Pendidikan Vokasi 2020-2024. Jakarta: Dirjen Pendidikan Vokasi.

Kemendikbud. 2021. Konsep Pembelajaran di Sekolah Menengah Kejuruan. Jakarta: smk.kemendikbud.go.id

Kemendiknas. 2010. *Pengembangan Pendidikan Budaya dan Karakter Bangsa (Pedoman sekolah).*Jakarta: Balitbang Puskur.

Knieter, Gerald L. "Music the Arts and Education." *The Encyclopedia of Education*. Editor Lee C Deighton. The Macmillan & The Free Press.

Lancy, David F. 2012. "First You Must Master Pain, The Nature and Purpose of Apprenticeship."*Anthropology of Work Review*. Vol XXXIII No. 2

Lewis, Hilda Present (ed). 1978. Child Art: The Beginning of Self Affirmation. Berkeley, California. Diablo Press

Linderman, Earl W dan Donald W. Herberholz. 1974. *Developing Artistic and Perceptual Awareness.* Tanpa nama kota: WCB.

Lowenfeld, Viktor dan Brittain, W. Lambert. 1972*. Creative and Mental Growth.* London: The Macmillan Company.

Lloyd, Kimberley. 2017. "Benefits of Art Education: A Review of the Literature." *Scholarship and Engagement in Education*. Vol 1 Iss 1. Article 6

Macdonald, Stuart. 1970. *The History and Philosophy of Art Education*. New York:American Elsevier.

MacDougal, Donald Francis. 2003. "Art Education and Visual Culture." *Tesis tidak diterbitkan*. The University of British Columbia.

Mager, Robert F. 1984. *Preparing Instructional Objectives*. Belmont: David S. Lake.

Malesevic, Sinisa. 2011. "Ideology" *Encyclopedia of Power*. London: Sage

Markovic, Slobodan. 2012. Component of Aesthetic Experience: Aesthetic Fascination, Aesthetic Appraisal, and Aesthetic Emotion*. i Perception* 2012: 3 (1) hal 1-17 doi 10.1068/i450aap

Mc. Neil, John D. 1990. *Curriculum: A Comprehensive Introduction. Fourth Edition.* Glenview dan London: Scott, Foresman and Company

Michaud, Nicolas. 2015. "Why Philosophy is Important for Administrators in Education." *Journal of Inquiry & Action in Education*. 6 (3). Hal 74-86.

Mitani, Jun. 2016. *3D Origami Art*. Boca Raton, London, New York: CRC Press.

Moazzam, Areeba Ahsanat. 2017. Understanding Ideology: it's Aspects, Features, Dimension, and Types. 4th International Conference on Humanities and Social Sciences and Education, Dubai, 13-14 Maret 2017.

Muirheid, A.J. 2011. "Visual Culture within Comprehensive Art Education and Elementary Art Curriculum. *Tesis tidak dipublikasikan*. Georgia State University.

Myers, David. 2003. "Excellence in Arts Teaching and Learning: A Collaborative Responsibility of Maturing Partnership." *University of Maryland Libraries*. 21 Maret 2003.

Otago, University. 2012. Information Sheet: Visual Culture. www.ac.nz txt 868

Palmer, Joy A (ed). 2001. *Fifty Major Thinkers on Education*. London dan New York: Routledge

PKMM, Proyek. 1972. *Buku Petunjuk Metode Mengajar Seni Rupa di Sekolah Dasar.* Yogyakarta: Proyek PKMM.

Raharja, Setya. 2008. "Penyelenggaraan Pendidikan Indonesisch Nederlandsche School (INS) Kayutanam dalam Perspektif Pendidikan Humanis-Religius." *Jurnal Manajemen Pendidikan* No. 01/Th IV/ April 2008

Rahman, Abdul. 2016. *Teacher Professional Development in Indonesia: The Influences of Learning Activities, Teacher Characteristics and School Conditions.* Disertasi. https://ro.uow.edu.au/theses/4721. Wollongong: School of Education, University of Wollongong.

Sacramento County, Office of Education. 2008. *Perspectives on Art Education And Curriculum Design*. California: William and Flora Hawlett.

Sahasrabudhe, Praba 1992. "Multicultural Art Education: A Proposal for Curriculum Content and Attitudinal Understandings"*Art Education.* 45 (3).

Sakri, Adjat. 1990. *Pendidikan Seni Rupa*. Jakarta: Depdikbud.

Salam, Sofyan. 2018. "Visual-Art Education for Character Development." 1st International Conference on Arts and Design Education (ICADE 2018). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 255. Atlantis Press. Hal. 315-319.

Salam, Sofyan. 2004a. *Pendidikan Seni: Tingtaktas.* Orasi Ilmiah Dies Natalis ke-43 Universitas Negeri Makassar. Makassar: UNM.

Salam, Sofyan. 2004b. *Keunikan Pendidikan Seni: Berkah yang Kurang Berberkah*. Pidato Pengukuhan Jabatan Guru Besar Tetap pada Fakultas Bahasa dan Seni UNM.

Salam, Sofyan. 2004c. "Pendekatan Ekspresi Bebas dalam Pendidikan Seni Rupa (Konsep dan Persoalannya). *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan.* Tahun ke 10 Nomor 048. ISSN 0215-2673. Halaman 364-382.

Salam, Sofyan, Nurlina Syahrir, dan Andi Agussalim. 2001. *Kurikulum Pendidikan Seni yang Esensil dan Realistis*. Jakarta: Panitia Semlok Nasional Pendidikan Seni.

Salam, Sofyan. 2021. "Opini Pendidik seni Rupa tentang Pendekatan PSRBV dan Kemungkinan Implementasinya pada Sekolah di Indonesia." Makassar: Lemlit UNM.

Schiro, Michael Stephen. 2008. *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns.* Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publication

Soedarso SP, dkk. 1972. *Buku Peunjuk Metoda Mengajar Seni Rupa di Sekolah Dasar*. Yogyakarta: PKMM.

Soedijarto. 1980. "Indonesia." *National Strategies for Curriculum Development.* Bangkok: Unesco.

Srivastava, Ashok K (ed). 2014. *Basics in Education*. New Delhi: NCERT

Stankiewicz, Mary Ann. 2000. "Discipline and the Future of Art Education." *Studies in Art Education*. Vol 41 No. 4. Summer 2000. Hal 301-313.

Stankiewicz, Mary Ann. 2004. "A Dangerous Business: Visual Culture Theory And Education Policy" *Art Education Policy Review*. Vol. 105 No. 6. July/August. Hal 5-13.

Sterling, Carol dan Burke, Fred G. 1997. *Vocational Education and the Arts Education: An Important Synergy*. Washington DC: National Center for Research in Vocational Education.

Surjomihardjo, Abdurrahman. 1986. KiHadjar Dewantara dan Taman Siswa dalam Sejarah Indonesia Modern. Jakarta: Sinar Harapan.

Tavin, K. 2009. "Seeing and Being Seen: Teaching Visual Culture to (Mostly) Non Art Education Students. *The International Journal of Arts Education.* 7.2@ NTAEC.

Taylor, Irving A. 1969. "A Transactional Approach to Creativity and Its Implications for Education." *Paper*. Boston: American Association for the Advancement of Science Meeting.

Toffolon, John E. dkk. 1981. *A Guide to Curriculum Development in the Arts*. Connecticut: State of Connectictut Board of Education.

Turan, Selahattin. 2011. "Plato's Concept of Education in *Republic* and Aristotle's Concept of Education in *Politics*." *Education and Science.* Vol 36 No 62. Hal 31-38.

Turgeon, Wendy C. Tanpa tahun. "The Place of Philosophy in Preparing Teachers to Teach Pre-College Philosophy-Notes for A Conversation." *Analytic Teaching and Philosophical Praxis.* Vol 32 Issue 2 hal 68-74

Tyler, Ralph W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago dan London: The University of Chicago Press.

UNESCO. 2006. *Road Map for Arts Education*. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21 th Century. Lisbon, 6-9 March 2006.

UNESCO. 2006 a. “Education through art: Building Partnerships for Secondary Education.” *Proceedings UNESCO Expert Panel Meeting.* Newark Museum, 27 Oktober 2005.

Upitis, Rena. 2011. *Arts Education for the Development of the Whole Child.* Ontario, Kanada: ETFO.

Wilson, Brent. 2003. “Three Sites for Visual Cultural Pedagogy: Honoring Students’ Interest and Imagery” *The International Journal of Arts Education* 1.3. © NTAEC.

Zakiah, Lina. 2011. “Konsep Pendidikan Perempuan Menurut Raden Dewi Sartika.” Skripsi. Jakarta: UIN Syarif Hidayatullah.

Zed, Mestika. 2012. Engku Mohammad Sjafeí dan INS Kayutanam: Jejak Pemikiran Pendidikannya.” Tingkap Vol VIII No.2 hal 173-188.

TENTANG PENULIS

Sofyan Salam lahir pada tanggal 24 Oktober 1952 di Palima, sebuah desa di tepi pantai di Kabupaten Bone, Sulawesi Selatan. Ia menempuh program pendidikan lanjutan sebagai berikut: (1) Sarjana Muda Pendidikan Seni Rupa pada FKSS IKIP Ujung Pandang pada tahun 1974. (2) Sarjana Pendidkan Seni Rupa FPBS IKIP Yogyakarta pada tahun 1979. (3) *Master of Art in Art Education* pada the University of the Arts, Philadelphia, Amerika Serikat, pada tahun 1988; dan (4*) Ph.D in Art Education* pada University of Iowa, Iowa City, Amerika Serikat pada tahun 1998.

Sofyan Salam memulai kariernya sebagai aparatur sipil negara pada tahun 1976 sebagai asisten dosen pada Program Studi Pendidikan Seni Rupa FKSS IKIP Ujung Pandang (saat ini, Universitas Negeri Makassar). Selain mengajar, ia juga dipercaya mengemban tugas administratif di kampusnya sebagai: (1) Kepala Laboratorium Jurusan Pendidikan Seni Rupa, 1979 – 1986. (2) Ketua Jurusan Pendidikan Seni Rupa FBS IKIP Ujung Pandang, September 1994 – Juli 1995. (3) Asisten Direktur Program Pascasarjana, 2002-2005. (4) Direktur Program Pascasarjana, 2006-2008; dan (5) Pembantu Rektor Bidang Akademik, 2008-2016.

Sofyan Salam mendapatkan kepercayaan untuk megemban tugas nasional antara lain, sebagai: (1) Anggota Tim Adhoc Badan Standar Nasional Pendidikan rentang waktu 2005-2020. (2) Anggota Tim Kerja Kongres Kesenian, 2006. (3) Ketua 1 Asosiasi Pendidik Seni Indonesia, 2005 - 2013.

Sofyan Salam mendapatkan gelar professor pada tahun 2004 dengan pidato pengukuhan yang berjudul "Pendidikan Seni: Berkah yang Kurang Berberkah." Penghargaan penting yang diterimanya antara lain: (1) "Peneliti/Penyaji Terbaik Bidang Pendidikan, Sastera, Seni dan Olahraga," dari Dirjen Dikti, 1994. (2) "Adhytia Tridarma Nugraha" sebagai dosen teladan tingkat nasional, dari Mendikbud RI, 1989; dan (3) "*The Sylvia G. Wexler Memorial Award*," dari The University of the Arts, Philadelphia, Amerika-Serikat, 1988.

Sofyan Salam telah memasuki masa purnabakti sebagai dosen aparatur sipil negara sejak 1 November 2022. Meski telah pensiun, ia masih diminta untuk mengajar dan membimbing sesuai keikhlasan hatinya.

BADAN PENERBIT UNM
UNIVERSITAS NEGERI MAKASSAR
2023

ISBN 978-623-387-197-6